

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras
Departamento de Língua e Cultura Portuguesa



**Os Manuais de Língua Portuguesa e o Desenvolvimento da
Expressão Oral no Ensino Secundário de Cabo Verde**

Orientadora: Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso

Maria Antónia Moreira Varela

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2
Área de Especialização: Metodologia de Ensino do PLE/PL2

Lisboa, 2010

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras
Departamento de Língua e Cultura Portuguesa

**Os Manuais de Língua Portuguesa e o Desenvolvimento da
Expressão Oral no Ensino Secundário de Cabo Verde**

Orientadora: Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso

Maria Antónia Moreira Varela

Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2
Área de Especialização: Metodologia de Ensino do PLE/PL2 apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Lisboa, 2010

À memória de meu pai, Luciano Varela, que desde sempre me mostrou o verdadeiro sentido da vida e me incutiu o gosto pelo estudo e pelo trabalho e para quem a conclusão desta etapa seria motivo de orgulho.

Agradecimentos

Para que a concretização do presente trabalho fosse possível, muitas foram as pessoas que directa ou indirectamente contribuíram com o seu saber, a sua paciência, o seu carinho e o seu apoio incondicional. Dada a impossibilidade de as nomear todas, gostaria de destacar algumas pessoas e instituições que deram uma contribuição muito especial como: o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), instituição que financiou a minha formação, através da concessão de uma bolsa de estudos, sem a qual não seria possível a minha vinda à Portugal; a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, instituição que me acolheu durante um ano do complemento de Licenciatura e os dois anos de Mestrado; a Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, minha professora e orientadora deste trabalho, pela confiança depositada em mim, pelo apoio insistente, pelo seu ensinamento, pelas sugestões e pelas críticas construtivas, enfim, pela sábia orientação sem a qual nunca poderia ter chegado a esta etapa.

A todos os meus professores de Mestrado: Professor Doutor João Malaca Casteleiro, Professora Doutora Inocência Mata, Professor Doutor António Avelar, Professora Doutora Fernanda Gil Costa, Professora Doutora Margarida Braga Neves, Professor Doutor Tjerk Hagemeijer e os professores convidados, pelos ensinamentos e por me terem ajudado a trilhar os caminhos da investigação.

À Dr^a. Amélia Mingas, pela disponibilidade em partilhar as informações sobre os trabalhos que o IILP vem realizando.

À minha filha Jessica Van-Dúnem pelo suporte afectivo e emocional e pela compreensão demonstrada em vários momentos em que se sentiu obrigada a abdicar-se da minha desejada presença.

Ao Belarmino Van-Dúnem pelo apoio incondicional prestado e por ter ajudado a nossa filha a superar o vazio por mim deixado, em alguns momentos.

A toda a minha família, especialmente a Isabel, o Edson, a Siumara, a Érica, o Márcio, a Simone, a Helena, a Teresa e a Evelise pelo acolhimento, amizade, companheirismo e por me terem aturado ao longo desses dois anos.

À Paula, minha colega e amiga, que me tem apoiado em todos os momentos deste percurso. O Ygor, o Nelson, a Eremita e a Márcia pelo apoio, pela amizade e carinho demonstrado nos momentos mais difíceis da minha vida.

Aos meus amigos e colegas Elisa, Madalena, Amália, Manuel Neto, Rita de Pina, Rita de Cássia, Sónia e Domingos pelo apoio, carinho e amizade.

A todos os meus colegas de mestrado pelo companheirismo, pela partilha de experiência e pela possibilidade de convivência.

A todas as funcionárias do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa, os funcionários das Bibliotecas da FLUL, da FPCE, da ESE - Benfica.

Às funcionárias da Secretaria da FLUL, D^a. Arlete e D^a Fátima pelo acolhimento e apoio nos momentos em que eu mais precisava.

Ao Sr. Emílio e à D^a Lina pelo acolhimento, apoio e por serem profissionais sempre disponíveis em apoiar os bolseiros, tendo sempre demonstrado profissionalismo, simpatia, zelo e competência no atendimento.

A todos os professores e alunos que se disponibilizaram para preencher os inquéritos, a minha profunda gratidão.

Aos directores e subdirectores pedagógicos das escolas secundárias onde foi aplicado o inquérito pelo apoio prestado.

Resumo

Na elaboração do presente trabalho, que tem como tema “Os manuais de língua portuguesa e o desenvolvimento da expressão oral no ensino secundário de Cabo Verde”, procurou-se investigar, a partir da perspectiva dos manuais de Língua Portuguesa, até que ponto os mesmos podem servir ou não para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do ensino secundário, na modalidade de expressão oral. Para isso foi adoptada uma metodologia situada no campo da investigação educacional, sem pôr de lado os métodos da pesquisa qualitativa e quantitativa, o que permitiu abordar as questões relacionadas com as constantes situações de insucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa, cujas causas têm sido atribuídas, quase sempre, aos factores como as metodológicas, aos problemas linguísticos, decorrentes da forte presença da língua materna no quotidiano dos aprendentes e ao uso de materiais desajustados da realidade nacional.

Assim, para o cumprimento dos objectivos propostos, foi possível trabalhar sobre dois *corpora*; por um lado analisaram-se os manuais do ensino secundário, por outro, foi examinado o inquérito aplicado tanto aos professores como aos alunos, e cujo tratamento dos dados permitiu confirmar a aceitação entusiástica dos manuais escolares no contexto pedagógico, apesar da descrença na potencialidade dos exercícios propostos em desenvolver a capacidade de expressão oral dos alunos. Outro aspecto digno de registo foi o desejo manifestado pelos informantes em ter outros materiais capazes de melhorar o ensino do Português como língua segunda. Em termos do ensino da citada disciplina, foram apresentadas algumas sugestões para que a sua melhoria reverta a favor do sucesso de aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Manuais de Língua Portuguesa; competência comunicativa; capacidade de expressão oral; Português língua segunda; exercícios comunicativos.

Abstract

In the course of preparing this thesis titled “The Portuguese Manual and the development of oral expression in the Secondary School Education in Cape Verde”, we seek to scrutinize within the scope of the Portuguese Manuals – to what extent can these manuals be useful for the development of communicative competence of secondary school students in the form of oral expression? For the purpose of this academic research, we adopt a systematic educational and investigative methodology without disregarding the qualitative and quantitative research, which enables us to examine critically and conclude that some of the reasons causing the failure of students in Portuguese learning are attributed to the teaching techniques, linguistic problems arising from the influence and strong presence of students’ mother tongue in the day to day learning and above all, the use of irrelevant and inadequate teaching aids that fail to project the country’s national reality.

In pursuant of our objectives, we worked on two text corpus: on the one hand, we analysed secondary school manuals and on the other side, we carried out and examined statistical survey on both the teachers and the students, our findings enable us to confirm the enthusiastic acceptance of school manuals in the pedagogic context, in spite of the doubt in the efficacy of the proposed exercises to develop the capacity of students oral expression. It is also important to stress the desire shown by the informants who wish to have educative materials capable of improving Portuguese teaching as a second language in Cape Verde. In terms of the teaching of this subject, some suggestion for the successful teaching were presented

Key words: Portuguese language Manuals, Communicative Competency, Oral Capacity, Portuguese as a second Language, Communicative exercises

Índice

0 – Introdução-----	1
1- Problematização-----	6
2 - Objectivos, delimitação e justificação do estudo-----	9
3 – Metodologia-----	10
4 - Enquadramento Teórico-----	13

Capítulo I

1- A realidade linguística cabo-verdiana-----	21
1.1 - O contexto sociolinguístico-----	21
1.2 - O contexto institucional-----	25
1.2.1- As principais iniciativas para a valorização e promoção da Língua Cabo-verdiana -----	27
1.2.2 - O papel de algumas instituições na promoção, divulgação e valorização da Língua Portuguesa em Cabo Verde-----	29

Capítulo II

1 – A concepção da Língua Portuguesa no sistema de ensino cabo-verdiano-----	40
1.1 - A Língua Portuguesa no ensino secundário de Cabo Verde-----	40
1.2 – Os programas de Língua Portuguesa do 1º e do 2ºciclos (Ensino Secundário) -----	41
1.3 – Os materiais utilizados no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclos-----	44
1.3.1 – Os manuais de Língua Portuguesa-----	45
1.3.2 – Outros materiais de apoio -----	45
2 – O ensino da comunicação oral-----	47

3 – Exploração de actividades comunicativas a partir de manuais-----	51
4 – O Ensino da Língua Portuguesa no Contexto cabo-verdiano-----	54

Capítulo III

1 – Análise e interpretação dos dados-----	56
1.1 - A constituição dos <i>corpora</i> -----	56
1.1.1 - <i>Corpus</i> I – Os manuais de Língua Portuguesa no ensino secundário-----	56
1.1.2 – O conceito dos manuais e sua implicação no presente trabalho-----	57
1.1.3 – Critérios de análise dos respectivos manuais-----	60
1.1.4 - Caracterização dos respectivos manuais: A – manual <i>Hespérides</i> -----	61
1.1.5 – Apreciação global do manual <i>Hespérides</i> -----	62
1.1.6 – Análise e explicitação de exercícios indutores de práticas da comunicação oral presentes no manual <i>Hespérides</i> -----	67
1.1.7 – Análise e explicitação de exercícios indutores de práticas da comunicação oral presentes no manual do 9º ano-----	73
1.2 – <i>Corpus</i> II – O inquérito-----	75
1.2.1 – A amostra-----	75
1.2.2 – Instrumento de recolha dos dados-----	76
1.2.3 – Inquérito por questionário – aplicação do pré-teste e a respectiva análise-----	76
1.2.4 – O inquérito por questionário-----	76
1.2.5 – Inquérito aos alunos: apresentação e interpretação dos dados-----	77
1.2.6 – Inquérito aos professores: apresentação e interpretação dos dados-----	98
2 – Conclusão e sugestões-----	116
3 – Referências bibliográficas-----	120
4 – Anexos-----	129

Siglas utilizadas

B.O. – Boletim Oficial

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CT – Área Científica e Tecnológica

ES – Área Económica e Social

ESAD – Escola Secundária Abílio Duarte

ESCJPC – Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa

ESCS – Escola Secundária Constantino Semedo

IC – Instituto Camões

IILP – Instituto Internacional de Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

ME – Manual Escolar

MH – Manual Hespérides

PL2 – Português Língua Segunda

PLE – Português Língua Estrangeira

Índice de quadros e gráficos

1. Quadros

Quadro I -----	65
Quadro II-----	66
Quadro III-----	71-72
Quadro IV-----	72
Quadro 1-----	78-79
Quadro 2-----	83
Quadro 3-----	84
Quadro 4-----	87

2. Gráficos

Gráfico 1-----	78
Gráfico 2-----	79
Gráfico 3-----	79
Gráfico 4-----	79
Gráfico 5-----	80
Gráfico 6-----	81
Gráfico 7-----	81
Gráfico 8-----	81
Gráfico 9-----	82
Gráfico 10-----	85
Gráfico 11-----	86
Gráfico 12-----	87
Gráfico13-----	88
Gráfico 14-----	89
Gráfico 15-----	89
Gráfico 16-----	90
Gráfico 17-----	92
Gráfico 18-----	93
Gráfico 19-----	94

Gráfico 20-----	95
Gráfico 21-----	96
Gráfico 22-----	97
Gráfico 23-----	98
 Gráfico I-----	 99
Gráfico II-----	100
Gráfico III-----	101
Gráfico IV-----	102
Gráfico V-----	103
Gráfico VI-----	104
Gráfico VII-----	105
Gráfico VIII-----	105
Gráfico IX-----	106
Gráfico X-----	107
Gráfico XI-----	109
Gráfico XII-----	110
Gráfico XIII-----	111
Gráfico XIV-----	113
Gráfico XV-----	114

0. Introdução

As preocupações relacionadas com o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo ao nível do ensino secundário em Cabo Verde, constituem questões cruciais, que têm suscitado reacções, tanto dos responsáveis tutelares da educação como dos professores, dos pais/encarregados de educação e de outros actores do sistema educativo cabo-verdiano, em várias ocasiões onde foram debatidas as questões mais prementes do processo educativo.

Assim, o *Plano Estratégico para Educação*¹ (2003), elaborado com base em opiniões de diferentes actores do sistema de ensino (nomeadamente os delegados da educação, os directores de escolas secundárias, os professores, os gestores, os pais e os representantes das autarquias, da igreja e dos alunos), no âmbito da identificação dos constrangimentos verificados no actual sistema educativo, refere, entre outros aspectos, que: “os currículos, programas e materiais didácticos têm-se revelado em boa parte desactualizados, inoperantes e insuficientes.” Acrescenta-se ainda que “o recrutamento, a formação e a colocação dos professores têm sido deficientes, contribuindo para acentuar as assimetrias regionais e deteriorar a qualidade do ensino.”

Nesta perspectiva, torna-se evidente que a ninguém, que se interesse por questões de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, terão passado despercebidos os múltiplos sintomas dos constrangimentos relacionados com o referido processo, no contexto cabo-verdiano. As críticas sobre as deficiências no domínio da Língua Portuguesa, por parte substancial dos alunos do ensino secundário, têm preenchido o nosso quotidiano.

Neste contexto, a procura de soluções para o citado problema tem motivado a realização de vários encontros de reflexão e acções de formação dos professores em exercício. Entre esses encontros destacamos dois realizados ao nível nacional, sendo o primeiro em Abril de 2004 e o segundo em Dezembro de 2006, no Instituto Superior de Educação (actual Universidade de Cabo Verde). Algumas das grandes questões levantadas prendem-se com a inadequação da metodologia de ensino, uso de manuais desajustados da realidade cabo-verdiana e falta de materiais didácticos que possam promover uma aprendizagem efectiva da língua em questão.

¹ Um documento produzido pelo Ministério da Educação que vai servir de base para a futura revisão curricular.

Com base nessa problemática, Pinto (2005), citando os resultados do inquérito por ele aplicado aos professores do ensino secundário de Cabo Verde, deixa entender que tanto a metodologia de ensino como os conteúdos programáticos estão desajustados da realidade linguística dos alunos, o que, segundo o citado investigador, não proporcionam aprendizagens significativas.

O trabalho do citado autor faz emergir as preocupações que sistematicamente alguns linguistas como Duarte (1998, 2000 e 2006) e Veiga (1994) têm vindo a demonstrar em várias ocasiões. Neste sentido, a afirmação de Duarte (2000: 98), ao constatar que:

“quando os nossos alunos têm que se exprimir oralmente, à bloqueio normal da expressão devida ao fraco domínio da língua, vem juntar uma certa vergonha de não serem capazes de falar correctamente a língua em que vêm sendo escolarizados há uma dezena de anos, pelo menos,”

põe em destaque a dramática situação de insucesso de aprendizagem linguística por parte de alguns estudantes cabo-verdianos.

A situação identificada relança o debate que obriga a repensar o ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, embora seja necessário reconhecer que, qualquer discussão que esse tema possa suscitar, deva ser equacionada no âmbito do contexto sociolinguístico da realidade cabo-verdiana. Na verdade, o cenário linguístico continua a espelhar uma realidade onde o Crioulo² vem ganhando terreno, com larga supremacia sobre a Língua Portuguesa, na vertente da oralidade, em todas as situações do quotidiano, ficando a referida língua confinada ao espaço restrito da escrita, das situações formais de comunicação, da comunicação social e da comunicação internacional.

Não obstante o estatuto oficial do Português, conforme refere Mafalda Mendes³, há quem defenda o uso da Língua Cabo-verdiana em certas situações formais de comunicação.

A experiência linguística dos cabo-verdianos em várias ocasiões tem suscitado o debate e o surgimento de opiniões contraditórias, sobretudo no que se refere à classificação do contexto

² Este termo será usado para referir a Língua Cabo-verdiana.

³ In MATEUS e PEREIRA (2005). *A Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC.

linguístico, na medida em que para uns se está perante uma situação de diglossia, enquanto que para outros não se trata claramente de diglossia, mas sim de bilinguismo.

O facto de o crioulo ser uma língua que mais se ouve e se fala no nosso contexto, tem levado muitos professores do ensino secundário a acreditarem que essa prática tem dificultado a aprendizagem do Português por parte dos alunos. Muitas vezes, na tentativa de apresentarem uma justificação para essa situação, os mesmos apontam as interferências da língua materna no Português como uma das causas de insucesso escolar nessa disciplina, conforme frisa Santos (2005: 141).

Efectivamente, somos de opinião que outros factores podem influenciar o insucesso na aprendizagem dessa língua, como por exemplo, a falta de meios para aquisição de materiais escolares, por parte dos alunos, o mercado editorial pouco competitivo, fraca capacidade de resposta por parte das bibliotecas existentes, ausência de obras de carácter científico, principalmente das publicações recentes, que possam apoiar o trabalho dos professores, bem como pouco incentivo ao desenvolvimento de estudos que possam fornecer informações importantes com vista a uma intervenção pedagógica adequada às necessidades dos alunos e, por fim, ausência de uma política consistente de formação contínua dos professores.

A limitação de acesso aos materiais pode ser vista como um factor que dificulta a aprendizagem do Português, o que obriga os alunos a fazerem do Manual Escolar (doravante ME) um dos materiais mais usados na aprendizagem da língua. Esse material emerge como um instrumento que permite aos alunos um contacto efectivo com a Língua Portuguesa.

Perante esta situação, pensamos ser justa a realização do presente trabalho, para, entre outros objectivos, tentar compreender até que ponto o ME, sendo um dos únicos materiais mais acessíveis para os alunos do ensino secundário, poderá ser útil no desenvolvimento da competência comunicativa dos mesmos, em Língua Portuguesa.

Decorrente do grande objectivo que orienta esta dissertação, a nossa inquietação levou-nos a formular as seguintes questões de partida:

1 – De que forma os ME do Ensino Secundário podem ser utilizados para trabalhar a oralidade na aula de Língua Portuguesa?

2- Quais as possibilidades, em termos de exercícios, os ME oferecem para estimular a autoconfiança dos alunos e motivá-los para a aprendizagem da língua?

3 – Será que os respectivos manuais permitem a aprendizagem do Português no contexto cabo-verdiano?

4- Os referidos manuais levam em conta as reais necessidades comunicativas dos alunos?

5- Que metodologia e/ou estratégias metodológicas os professores de Língua Portuguesa utilizam para desenvolverem a competência comunicativa dos alunos do Ensino Secundário?

Numa altura em que a proliferação e a generalização do uso de materiais cada vez mais atractivos, mais sofisticados e mais motivantes para a aprendizagem, que em vários países do mundo fazem parte do dia-a-dia dos aprendentes de uma língua não materna, torna-se cada vez mais pertinente reflectirmos sobre a realidade cabo-verdiana, sobretudo nos aspectos relacionados com os materiais usados no processo de ensino e aprendizagem do Português.

Na verdade, o ensino da língua portuguesa no nosso contexto, com recurso, quase exclusivo, aos manuais que vêm sendo utilizados há mais de uma década, tem causado algum desconforto tanto para professores que, de ano para ano, são “obrigados” a utilizar os mesmos manuais, para trabalharem os mesmos conteúdos (destinados para cada ano e nível de escolaridade), como para os alunos que também sentem a obrigação de usar os mesmos livros, que muitas vezes, sobretudo para os que já tiveram o contacto com o manual nos anos anteriores, por motivo de reprovações, não constitui novidade, nem os motiva para a aprendizagem da citada disciplina.

Não obstante as críticas que têm atingido os referidos manuais, até à data desta investigação não se conseguiu pôr em prática qualquer proposta alternativa para a sua substituição.

Considerando a necessidade de dar um novo rumo a essa situação, pensamos ser pertinente debruçar-nos sobre o tema proposto, no sentido de procurar alternativas e apresentar sugestões que sejam adequadas à realidade nacional.

Neste âmbito, torna-se pertinente a orientação do trabalho proposto a partir de uma base teórica centrada em modelos de análises de manuais defendidos por Grosso (2007), Cabral (2005), Fernández López (2004), e Marques (1990). Porém, serão destacados apenas os aspectos relacionados com os objectivos propostos.

No que concerne às questões do processo de ensino e aprendizagem do Português enquanto língua segunda em Cabo Verde, os princípios da abordagem comunicativa, bem como a noção de competência comunicativa defendida por diferentes autores entre os quais Bachman e Hymes, e a noção apresentada no QECR (2001) vão servir como pano de fundo da nossa discussão teórica.

As contribuições de alguns estudos levados a cabo por diferentes investigadores⁴, quer sobre a realidade dos filhos de imigrantes cabo-verdianos em Portugal, quer sobre a situação local, bem como sobre outras realidades semelhantes, serão aproveitadas para a construção de uma reflexão sobre alguns itens do tema proposto.

A realização desta investigação vai permitir uma análise alargada dos manuais dos dois primeiros ciclos (7º- 8º e 9º anos de escolaridade) e a realização de inquéritos aos professores e aos alunos dos respectivos ciclos.

Nesse sentido, torna-se plausível considerar a apresentação do presente trabalho em três capítulos que se desenvolvem nos seguintes temas e subtemas, tendo por base a grande questão de partida, que possa trazer a lume, directa ou indirectamente, o uso dos manuais e a sua adequação ao contexto da prática pedagógica, evidenciando o seu papel no processo de ensino/aprendizagem.

Assim sendo, na parte introdutória serão apresentados os objectivos, a delimitação, enquadramento e justificação do estudo, bem como a metodologia, a problematização e enquadramento teórico; no primeiro capítulo será feita uma abordagem à realidade linguística cabo-verdiana, onde serão desenvolvidos os aspectos relacionados com o contexto sociolinguístico, de igual modo faremos referência às principais iniciativas para a valorização e promoção da Língua Portuguesa, também serão apontadas as contribuições de algumas

⁴ Referimos essencialmente os trabalhos de autores como Ançã (1999), Santos (2005), Duarte (2000) entre outros.

importantes instituições não governamentais para a promoção e divulgação dessa língua em Cabo Verde, bem como as principais iniciativas de promoção e valorização da Língua Cabo-verdiana.

No segundo capítulo, basicamente, vai ser abordada a problemática da Língua Portuguesa no ensino secundário de Cabo Verde, destacando as questões relacionadas com o sistema de ensino cabo-verdiano e, por outro lado, serão tratadas questões sobre o ensino da comunicação oral, sobre a exploração de actividades comunicativas a partir de manuais bem como uma apreciação crítica sobre os materiais de apoio usados no ensino da Língua Portuguesa e sobre os programas dos dois primeiros ciclos.

O terceiro capítulo, por constituir a parte fundamental desta dissertação, apresentará uma panorâmica global da constituição dos *corpora*, a análise dos ME, enquanto objecto de estudo, a partir de uma proposta de modelo de análise elaborado com base em modelos de autores como Grosso (2007), Cabral (2005), Fernández López (2004) e Marques (1990) e a apresentação e discussão dos dados do inquérito, bem como as respectivas conclusões e possíveis sugestões.

1. Problematização

Hoje, mais do que nunca, graças às novas tecnologias de informação e comunicação vivemos numa sociedade aberta e dinâmica onde a propagação das informações se dá à *velocidade da luz*, possibilitada, em grande parte, por meios cada vez mais sofisticados de informação, através dos quais o contacto se estabelece em redes bastante complexas de interacção, favorecendo o enriquecimento e aquisição de novos conhecimentos.

Por outro lado, não obstante a proliferação de materiais impressos em mercados bastante concorrenciais, que permitem o acesso aos mesmos em tempo recorde, por parte de alguns aprendentes, o ME, apesar de não ser visto como um instrumento único que favorece a aprendizagem de uma língua, no contexto cabo-verdiano, continua a ser um dos elementos-chave no processo ensino/aprendizagem do Português.

Não obstante a mudança de percepção sobre a importância do ME que se tem verificado ao longo dos tempos, passando de material com um papel determinante no contexto escolar, sendo visto como um dos materiais mais importantes no ensino das línguas, para material de suporte que apoia o processo de ensino/ aprendizagem de uma determinada língua, sem assumir o protagonismo, as investigações têm ressaltado a sua importância dado o seu papel fulcral no questionamento das trajetórias pedagógicas e didáticas, inerentes à apresentação dos conteúdos curriculares, conforme refere Cabral (2001: 6).

São reconhecíveis os traços inerentes às orientações curriculares presentes nos ME de Cabo Verde, com uma clara intenção de reflectir, em alguns aspectos, tanto o plano curricular, como os programas dos dois primeiros ciclos. Na verdade, ao contrário daquilo que é comum em muitos países, a concepção, a elaboração e a implementação dos respectivos materiais são da responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos professores e aos alunos a adopção dos materiais previamente estabelecidos, independentemente da qualidade, da sua adequação ou não às reais necessidades de aprendizagem dos alunos e da sua adaptação à realidade sociolinguística do país.

Nesta perspectiva, poderia ser proveitoso se o colectivo dos professores, enquanto conhecedor da realidade educativa cabo-verdiana, pudesse ter uma palavra na escolha e na análise de um dos materiais tão importante para a planificação do processo de ensino/aprendizagem, não obstante a dificuldade que poderá enfrentar nessa tarefa, visto que, conforme ressaltam Fischer [et al.] (1990: 64), é difícil encontrar um manual que esteja em conformidade com todas as expectativas do professor, tais como, necessidades e interesses dos alunos, adequação ao programa.

Contudo, é necessário reconhecer que esse facto não põe em causa, de maneira nenhuma, o uso do referido material, uma vez que caso o professor tenha “além de um saber científico, um conhecimento do público – aprendente e das técnicas pedagógicas que integram a metodologia de ensino/aprendizagem de LE” (Grosso, 2007: 145) pode transformar as abordagens seguidas pelos manuais em práticas pedagógicas adequadas às reais necessidades dos aprendentes.

Ainda, a mesma autora (op. cit., idem) acrescenta que “o manual pode ser alterado, completado, inovado, não só pelo ensinante, mas também pelos aprendentes”, o que para a

nossa realidade, por enquanto, pode ser considerado um procedimento praticamente inconcebível, dada a restrição da função dos referidos agentes nessa matéria.

Para além de alguns constrangimentos decorrentes de inadequação do plano curricular vigente, dos programas, do uso de metodologia desajustada da realidade linguística dos alunos, da fragilidade dos ME, aliados à falta de outros meios pedagógicos, a análise dos respectivos materiais poderá pôr em evidência as questões mais prementes do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, em Cabo Verde.

A proliferação de estudos sobre o ensino/aprendizagem das línguas em geral e da Língua Portuguesa em particular, tem revelado a preocupação cada vez mais crescente com a respectiva questão, tanto nos países economicamente mais avançados como nos menos avançados. Neste sentido, justifica-se o facto de orientação de linhas de investigação nessa área ter encorajado diferentes estudiosos na procura de modelos pedagógicos capazes de responderem às exigências de aprendizagem de uma sociedade em transformação.

Com efeito, falando da realidade cabo-verdiana, com a introdução da reforma do sistema educativo, em 1996, surgiram novos manuais e novos programas⁵ que vigoram até esta data, apesar de ajustes e orientações esporádicas, muitas vezes surgidas no seio da coordenação pedagógica, no sentido de os complementar, não estão isentos de críticas e de reflexões sobre a viabilidade do uso dos mesmos no actual contexto da realidade cabo-verdiana.

De facto, os materiais de apoio são extremamente importantes para uma melhor realização da prática pedagógica, tanto para desenvolver a competência no domínio da escrita como no da oralidade, considerada a base para o ensino/aprendizagem de uma língua, conforme refere Santos (2005).

Assim, importa sublinhar que uma das grandes dificuldades de aprendizagem dos alunos do primeiro e do segundo ciclos do ensino secundário de Cabo Verde parece residir na produção tanto do discurso escrito como do oral em Língua Portuguesa⁶.

⁵ Apenas os manuais dos dois primeiros ciclos e programas dos respectivos ciclos, visto que o 3º ciclo não foi contemplado com os manuais.

⁶ É a opinião da maioria dos professores de Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, considerando toda a problemática que envolve o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa no referido contexto, a essência do problema é verificar de que forma os ME podem permitir o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

2. Objectivos, delimitação e justificação do estudo

A angustiante experiência de lidar com frequentes situações de falta de recursos materiais para a realização de aulas de Língua Portuguesa, com a qual somos confrontados no nosso desempenho profissional, exigindo-nos a perspicácia e a criatividade na realização da prática pedagógica, para que os alunos possam alcançar o sucesso na sua aprendizagem, foi sempre um dos aspectos que mais incómodo nos causou. Neste sentido, a motivação para trilhar os caminhos da investigação através do tema proposto não poderia ser outra. Assim, no âmbito desse trabalho pretendemos alcançar os seguintes objectivos:

- Reflectir sobre as questões da oralidade na aula de língua segunda.
- Verificar de que forma os exercícios propostos nos manuais incentivam ou não o desenvolvimento da capacidade de expressão oral dos alunos.
- Identificar a importância que os alunos atribuem aos manuais de Língua Portuguesa no seu processo de aprendizagem.
- A partir de uma análise aprofundada dos manuais do ensino secundário, propor orientações para a adequação dos mesmos ao contexto cabo-verdiano, de modo a favorecer o desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

O estudo proposto delimita-se à vertente do desenvolvimento da competência comunicativa no modo oral, a partir da perspectiva dos manuais de língua portuguesa dos dois primeiros ciclos do ensino secundário. O referido estudo teve como foco de incidência a realidade cabo-verdiana, mais concretamente, restringimos o nosso campo de estudo às seguintes escolas secundárias da cidade da Praia: *Escola Secundária Cónego Jacinto* (Várzea), *Escola Secundária Abílio Duarte* (Palmarejo) e *Escola Secundária Constantino Semedo* (Achada São Filipe).

Importa referir que a escolha dessas escolas não obedeceu a nenhum critério rigoroso, contudo, os factores que mais pesaram nessa opção foram dois: a facilidade de aplicar o inquérito e a garantia de uma maior fidelidade na informação prestada.

Foram utilizados como sujeitos/informantes 7 (sete) professores e 8 (oito) alunos de cada uma das 4 (quatro) turmas, perfazendo um total de 32 alunos de cada uma das três escolas, a partir de uma escolha aleatória.

Os alunos informantes são de ambos os sexos, sendo seis do sexo feminino e seis do sexo masculino de cada uma das turmas já identificadas. Os referidos informantes fazem um número total de 96, encontrando-se distribuídos em três escolas.

Quanto aos professores informantes, foram escolhidos em função da disponibilidade dos mesmos em colaborar nos trabalhos da pesquisa, por esta razão não houve a preocupação de equilibrar o número por sexo.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de os resultados obtidos, no fim da investigação, juntamente com outros estudos, reverterem a favor da orientação dos professores de Língua Portuguesa para uma prática pedagógica que lhes permita o uso adequado dos manuais, com vista a ajustá-los à metodologia que favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Por outro lado, as sugestões apresentadas poderão contribuir para a elaboração de novos manuais que melhor se adequam à realidade em estudo.

3. Metodologia

A opção metodológica, na realização de qualquer trabalho de pesquisa, constitui a pedra basilar na “construção” e “edificação” do percurso da investigação. Assim, as pesquisas sobre diferentes temas ligados às ciências sociais e humanas fornecem-nos pistas sobre diferentes orientações metodológicas para a realização de um trabalho desta natureza.

Neste âmbito, a nossa opção centrar-se-á basicamente na pesquisa bibliográfica, análise dos manuais e a aplicação de inquéritos aos informantes. Para isso torna-se necessário o recurso à metodologia de investigação que melhor se adequa aos objectivos propostos.

Centrando-se no âmbito da investigação educacional, Sequeira (1993) considera que essa área de investigação pode dividir-se em vários ramos, dependendo do objecto de estudo que o investigador adoptar e da sua função. Nesta perspectiva, citando a opinião de Prost (1986), Sequeira (1993: 13-14) avança com três tipos de investigação educacional:

1 - A investigação sobre educação; versa sobre os termos como a *sociologia*, a *história*, a *economia da educação*. Sendo uma espécie de investigação dominante nas grandes análises encomendadas por grupos, institutos, universidades ou pelo Governo. A ênfase é dada aos resultados, ficando de fora todo o processo que conduziu aos resultados. Contudo não apresenta importantes contributos para o processo educativo, apesar de se revelar alguma importância cultural e de fornecer informações para reformas e mudanças.

2 - A investigação em educação foca o processo em todas as suas etapas e situações, preocupando-se com a escola, com a aula e com os alunos. É considerado um tipo de investigação mais delicado, uma vez que as variáveis são mais difíceis de controlar, a experimentação tem limites e o observador pode influenciar involuntariamente o fenómeno observado. É aquela que maior dúvida coloca aos cientistas acerca da sua veracidade científica. Apesar disso, o professor tem maior acesso a este tipo de investigação.

3 - Por último, a investigação para a educação que é um tipo em que o investigador se preocupa mais com o desenvolvimento educativo, tendo como objectivo, por exemplo, a construção de materiais de aprendizagem que permitam melhorar o método de ensino/aprendizagem. É a investigação que procura resolver problemas pontuais, cuja resolução vai contribuir para o progresso pedagógico.

Considerando essas formas de investigação, podemos dizer que para a realização do trabalho que se pretende levar a cabo, a nossa área de investigação pode situar-se na encruzilhada desses dois últimos tipos de investigação, na medida em que pretendemos focar tanto o processo educativo como os agentes do referido processo, apesar de estarmos cientes do risco que corremos ao optar por uma investigação em educação. Contudo, Moreno Fernández (1990) relembra-nos o facto de que as investigações nos fornecem sempre informações de tipo idealista e parcial na medida em que são dados conseguidos a nível do indivíduo e não do grupo ou contexto social em que está inserido. Ele avança ainda que cabe ao investigador, a

partir da análise desses dados e por um processo de abstracção, estabelecer relações com a realidade.

Por outro lado, a opção pelo enquadramento no tipo de investigação para a educação justifica-se uma vez que um dos nossos objectivos é contribuir para a elaboração de materiais de aprendizagem da língua em questão, que permitam melhorar o método de ensino/aprendizagem, indo ao encontro dos propósitos desse tipo de pesquisa.

Assim definido o nosso terreno de investigação, resta-nos optar por um percurso metodológico que melhor se traduz os objectivos do nosso trabalho. Nesta óptica, o recurso ao método qualitativo associado ao método quantitativo pode ser uma opção válida.

Ora, a escolha feita avaliza-se na opinião de Huot (2002: 18-19), que sustenta que os métodos quantitativos estão associados a várias etapas de uma investigação científica. Ainda o mesmo avança que se insiste em quantificação em ciências humanas porque o número permite a precisão, uma maior objectividade, a comparação e a reprodução, a generalização a situações semelhantes, a inferência (avaliação e testes de hipótese).

No que concerne ao tratamento do primeiro *corpus* (manuais), teremos em conta a orientação do estudo tanto para o produto em si como para a recepção do mesmo, sugerida por Choppin (1992, p.205) apud Cabral (2001), conforme a seguir se indica:

- “Estudos orientados para o produto em si mesmo - *product oriented researches* – que dão ênfase ao próprio livro, enquanto veículo duma ideologia, duma cultura ou ao serviço duma corrente pedagógica, baseando-se na análise dos aspectos linguísticos, visuais, científicos, didácticos e pedagógicos e tendo por objectivo, melhorar o grau de legibilidade, a sua fiabilidade, a eficácia dos manuais contemporâneos e futuros;
- Os estudos que se referem à sua aceitação – *reception oriented researches* – Que se debruçam sobre as reacções que suscitam nos professores e alunos, a partir de uma recolha representativa de opiniões e críticas.”

Convém frisar que a opção por essa forma de análise justifica-se pelo facto dessas orientações, em conjunto com outras de autores como Grosso (2007), Fischer [et al.] (1990), Mota (1996), Martinho (1996), e Fernández López (2005) permitirem uma análise mais

aprofundada dos respectivos manuais, dando “uma imagem bastante fidedigna que nos permita a compreensão da realidade, em que se inserem” (Cabral, 2001: 15).

Por outro lado, será elaborada uma grelha de análise adaptável aos objectivos do estudo, com base em contribuições de diferentes autores que se debruçaram sobre assuntos relacionados com a análise dos manuais.

Para além da análise dos manuais, o inquérito aplicado tanto aos professores como aos alunos constitui um procedimento metodológico que dá corpo a uma das partes fundamentais desta dissertação. A sua análise poderá conduzir ao caminho de respostas às questões de partida, como também pode evidenciar pistas de orientação com vista à apresentação de sugestões metodológicas no sentido de os manuais serem utilizados de uma forma mais adequada ou mesmo propor sugestões para a produção de novos manuais.

4. Enquadramento teórico

A apreciação negativa dos resultados do ensino do Português não constitui apenas um facto unicamente da realidade cabo-verdiana, uma vez que, no próprio território português onde funciona como língua materna “é hoje muito comum um diagnóstico sobre o ensino do Português nas escolas básicas e secundárias que tende a apreciar negativamente os seus efeitos” (Castro, 2003:5).

Na verdade, esse questionamento sobre o desempenho da escola, na vertente da educação linguística não se trata de um assunto recente, visto que em diferentes épocas e nas diversas situações contextuais é possível dar conta de testemunhos que documentam factos semelhantes, o que não deixa de ser compreensível, na medida em que as mudanças sociais e outras alterações decorrentes dessas transformações exigem respostas que as escolas muitas vezes não estão preparadas para dar.

Perante essa realidade, a preocupação crescente com o ensino das línguas tem levado os especialistas de diferentes áreas científicas a centrarem as suas atenções no campo de didáctica das línguas.

Nesta perspectiva, não obstante a existência de alguns indícios de introdução da vertente da produção oral no ensino das línguas, é a partir da década de setenta do século passado que começaram a surgir as primeiras manifestações de preocupações com o ensino da língua na perspectiva do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes. Como documenta Germain (1993), no ensino com recurso ao método directo já se fazia sentir alguma preocupação, ainda que incipiente, para que o aprendente aprenda a comunicar na língua-alvo, ao enfatizar o oral no processo de ensino/aprendizagem. Já no método áudio-oral ou áudio-lingual a primazia da língua falada sobre a escrita faz reforçar a ideia de que é importante que o aprendente domine a língua que aprende.

O método áudio-visual, que apresenta três fases, segundo Puren (1998), cujos princípios didácticos se encontram orientados para o ensino de línguas com intuito de atender as finalidades comunicativas, figura como um dos métodos que serviu de inspiração à abordagem comunicativa.

Neste sentido, o ensino/aprendizagem de qualquer língua faz emergir várias questões relacionadas com o referido processo. Assim sendo, uma das preocupações de qualquer aprendente de uma língua segunda é aprender a comunicar nessa língua.

Na conjuntura actual é consensual que os objectivos fundamentais da educação linguística sejam a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de competências e capacidades que permitem aos aprendentes um desempenho adequado e competente nas diversas situações e contextos comunicativos do quotidiano. Por este motivo, autores como Fischer [et alii] (1990), Lomas (2003), Santasusana [et alii] (2005) advogam o ensino da língua que favoreça a aprendizagem das competências comunicativas dos alunos.

Ora, a necessidade de proporcionar uma aprendizagem mais eficaz de uma língua segunda tem levado os linguistas a uma busca constante de métodos mais compatíveis com a realidade onde estão inseridos.

A proliferação, nas últimas duas décadas, de uma vasta literatura sobre o ensino das línguas estrangeiras/segundas e a “discussão sobre comunicação, actos de fala e competência comunicativa” (Fischer et alii, 1990) têm demonstrado a importância e a pertinência da abordagem comunicativa no sucesso educativo, situada no campo de didáctica das línguas,

que emergiu no início dos anos 70, na Europa. Em França, conforme atesta Gallisson (1999: 34), essa disciplina surgiu por oposição à linguística aplicada. Ao contrário das ideias defendidas por estruturalistas e generativistas (Bloomfield e Chomsky), a referida metodologia considera a língua como um conjunto de eventos comunicativos, visto que a ênfase é dada ao estudo do discurso, privilegiando tanto a análise do texto oral e escrito como as circunstâncias em que o texto é produzido e interpretado.

O ensino da língua centra-se no aprendente, a produção dos alunos é valorizada. A orientação do ensino de línguas é direccionada essencialmente para as situações de vida real do aprendente, para os seus interesses presentes e para as suas necessidades futuras.

As estratégias utilizadas para a produção de enunciados comunicativos são diversificadas, possibilitando a realização de trabalho de grupo, que permite a comunicação entre alunos, o uso das técnicas de criatividade e dramatizações, com objectivo de levar o aluno a expressar livremente, o trabalho individual que favorece o desenvolvimento da capacidade de auto-aprendizagem, as técnicas de leitura e as actividades com recurso aos textos autênticos poderão favorecer uma aprendizagem efectiva da língua. São privilegiados os textos autênticos e a utilização de materiais variados, conforme os interesses, estilos e ritmos de aprendizagem.

Durante o processo de aprendizagem, o erro é encarado como parte integrante do processo em curso, através do qual o aprendente demonstra a capacidade de testar continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua (Germain, 1993). Na verdade, o mesmo deve ser encorajado a produzir discursos sem medo de errar, para que ele possa reduzir a ansiedade e ter a consciência de que a tarefa está ao seu alcance (Strecht-Ribeiro, 1990). Para isso, ele precisa de oportunidades para cometer erros sem que se tenha a preocupação com a correcção, de modo que ele possa vencer os bloqueios.

Ao professor cabem as funções de orientador, facilitador e organizador das actividades dos aprendentes. Sobre ele recai a responsabilidade de criar um ambiente propício para o desenrolar do processo. Ele deve ser tolerante, sensível, caloroso, paciente e flexível, para que possa inspirar confiança e respeito.

A língua é concebida como um instrumento de comunicação, um meio de interacção social e, consequentemente, de desenvolvimento pessoal (Sousa e Bolina, 1999). Essa abordagem privilegia o ensino de línguas centrado na comunicação, baseando-se na ideia de que o aluno deve comunicar na língua-alvo e adquirir uma competência de comunicação, enfatizando, para isso, as quatro habilidades linguísticas: leitura, escrita, produção e compreensão oral, centrando-se nas funções sociais da linguagem ligadas ao quotidiano. Enquanto que a gramática de base é das noções, das ideias e da organização do sentido, contrapondo a perspectiva generativista, cujo objectivo de ensino de línguas

“a visé essentiellement l’acquisition d’une compétence linguistique. Apprendre une langue, [...], signifiait presque exclusivement apprendre la garantie de l’habilité à comprendre et à produire des phrases.” (Duplantie e Desmarais, 1988: 54)

Chomsky figura como primeiro linguista a apresentar uma noção de competência, que o mesmo define como o conhecimento que o falante-ouvinte tem da língua. Ele mostra-se interessado apenas no desenvolvimento de uma teoria linguística centrada nas regras gramaticais, apesar de posteriormente ter reconhecido que alguns aspectos de uso são sistemáticos e estão governados por regras e que para além da competência gramatical também existe a competência pragmática (Cenoz Iragui, 2005: 450).

Essa noção de competência foi muito contestada por investigadores como Lyons, Campbell Y Wales e Hymes (Cenóz Iragui, 2005: 450). Desses investigadores, Hymes, a partir das ideias de Chomsky, elabora um novo conceito de competência comunicativa que abarca tanto o conhecimento da gramática e do vocabulário da língua como o conhecimento das regras socioculturais que regem o comportamento verbal (Fischer et alii, 1990).

De acordo com Machado (2007), o conceito defendido por Chomsky foi posto em causa por não atender a factores indispensáveis à comunicação linguística e aos quais o falante tem de ter acesso antes da *performance*. Nessa linha, Hymes advoga uma noção de competência mais abrangente, de modo que o falante possa evidenciar não só a competência linguística como a capacidade de usar a língua para produzir enunciados gramaticalmente correctos e em diferentes situações de comunicação.

O conceito de competência comunicativa de Hymes, apesar de ter sido amplamente discutido em diferentes campos das ciências da linguagem, tais como a linguística textual, a análise do discurso, a pragmática, foi aproveitado nas áreas de linguística, psicolinguística e, com especial relevo no campo da didáctica das línguas (Cenoz Iragui, 2004: 451).

Segundo Lomas (2003), citando Gumperz e Hymes, a competência comunicativa ultrapassa a noção apresentada por Chomsky se for entendida como o conjunto de processos e conhecimentos de diversos tipos – linguísticos, sociolinguísticos, estratégicos e discursivos – que o falante/ouvinte/escritor/leitor deve evidenciar para produzir ou compreender discursos em situações reais de comunicação.

Essa mesma noção foi sendo redefinida até que Bachman, na década de noventa, chega a um novo conceito que estabelece diferentes dimensões da competência comunicativa. Esse modelo apresenta duas grandes dimensões da referida noção: competência organizativa, que por sua vez se subdivide em competência gramatical e competência textual; e competência pragmática que se subdivide em: competência ilocutiva e competência sociolinguística (Cenoz Iragui, 2005).

De acordo com o modelo proposto por Bachman a competência organizativa inclui as habilidades relacionadas com a estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer frases gramaticalmente correctas, incluindo o seu conteúdo proposicional e a sua estruturação para formar textos. Estas habilidades são de dois tipos: a competência gramatical que inclui a competência de uso linguístico e o conhecimento dos elementos lexicais e das regras morfológicas, sintácticas, semânticas ao nível de gramática da oração e da fonologia.

A competência textual inclui o conhecimento das convenções para juntar enunciados de modo a formarem um texto. Inclui a coesão e a organização retórica.

A competência pragmática refere-se às relações entre os signos e referentes e também às relações entre os utilizadores da língua e contexto de comunicação. Essa competência inclui duas dimensões, a competência ilocutiva e a competência sociolinguística.

A competência ilocutiva implica a análise das condições pragmáticas que determinam se um enunciado é aceitável ou não. Refere-se à relação entre os enunciados e actos ou funções que os falantes tentam realizar por meio dos discursos.

A competência sociolinguística refere-se à caracterização das condições que determinam os tipos de enunciados apropriados em determinadas situações, o tipo de registo, de variedade dialectal e as referências culturais.

A tentativa de apresentar uma noção cada vez mais elaborada de competência comunicativa, por parte de alguns linguistas, evidencia a necessidade de desenvolver um conceito mais adequado a determinado contexto linguístico.

Neste sentido, o QECR (2001), enquanto documento que se quer *transparente, coerente e exaustivo*, que adopta uma abordagem orientada para acção, apresenta uma noção de competências comunicativas em língua que abarca três dimensões:

- Competência linguística definida como o conhecimento das regras de uso da língua que permitem produzir mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para as utilizar. Esta componente subdivide-se em competências de ordem lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica.
- Competência sociolinguística refere-se ao conhecimento e às capacidades necessárias para lidar com a dimensão social do uso da língua. Esta dimensão contempla os aspectos relacionados com o uso da língua, nomeadamente os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques.
- Competências pragmáticas prendem-se com o conhecimento dos princípios segundo os quais as mensagens são organizadas, estruturadas, adaptadas para funções comunicativas e sequenciadas em função dos esquemas interaccionais e transaccionais. Esses princípios subdividem-se em: competência discursiva, competência funcional e competência de concepção.

Importa referir que a noção de competência comunicativa em língua, tanto na perspectiva dos autores já citados como na do QECR, enfatiza a questão da capacidade do domínio e do uso da língua estrangeira/segunda por parte do aprendente, o que justifica a importância dada ao processo de ensino e aprendizagem consubstanciado numa perspectiva comunicativa onde se procura privilegiar as quatro “skills” (ouvir, falar, ler e escrever).

Estando o paradigma “comunicativo” fortemente arreigado no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras/segundas, sobretudo nas duas últimas décadas, torna-se pertinente a nossa opção em ancorar o presente enquadramento teórico aos princípios da abordagem comunicativa, para melhor esboçarmos a nossa reflexão sobre o ensino/aprendizagem de LE/L2, na perspectiva do desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos aprendentes, a partir da exploração pedagógica de actividades comunicativas presentes nos manuais de Língua Portuguesa.

O recurso à abordagem comunicativa, enquanto suporte da discussão teórica para sustentar a base da nossa proposta de execução do processo de ensino e aprendizagem do Português no contexto cabo-verdiano não pode ser encarado como uma possibilidade única, uma vez que é nossa convicção que nenhum método pode ser adoptado como dogma, aplicado a qualquer tipo de aprendente e usado por qualquer professor. Neste caso, o ideal seria o uso do ecletismo metodológico (Ficher [et alii], 1990), na medida em que o triunfo fundamental do *comunicativismo* está na diversificação de estratégias em função dos diferentes perfis de alunos (Tavares, Valente e Roldão, 1996: 27).

Nesta perspectiva, resta-nos esclarecer que pretendemos enfatizar a vertente comunicativa de aprendizagem a partir da orientação metodológica já referida, uma vez que tal orientação pressupõe, em primeiro lugar, que, para ensinar e aprender línguas comunicativamente, é preciso perceber a comunicação como um processo complexo que envolve a interacção dos sujeitos na construção de uma aprendizagem significativa.

Segundo Fischer [et alii] (1990), quando se fala em “aprender a comunicar”, refere-se ao reconhecimento das várias componentes de um percurso feito no desenvolvimento de “skills” de negociação. Neste caso, pressupõe que é reconhecida a experiência linguística do indivíduo que vai aprender a comunicar numa língua não materna.

As citadas autoras consideram que “comunicar” é, em si mesmo, uma estratégia de aprendizagem e argumentam que esse processo vai permitir que o aluno adquira autonomia e maturidade nos domínios intelectual e afectivo e vai favorecer a identificação individual da capacidade de interagir utilizando a língua como veículo dessa interacção.

Na linha deste raciocínio, Duarte (1998:213), para além de dar conta de sobrevalorização do aspecto comunicativo que tem vindo a acontecer actualmente no ensino das línguas vivas, onde se recorre com frequência ao uso do diálogo tanto na comunicação entre professores/alunos e alunos/alunos, como nos textos dos manuais dos alunos, ela realça a necessidade de se criarem condições de comunicação, na aula, para ensinar as crianças a comunicar.

Nesta perspectiva, olhando para a realidade dos alunos do ensino secundário, poder-se-á encaixar a possibilidade de aproveitar, entre outros recursos, os ME, procurando explorar todas as potencialidades que os mesmos oferecem, em termos de exercícios/actividades, de modo a fazer com que os alunos aprendam a usá-los em benefício da sua aprendizagem.

Justifica-se a opção de direccionar o nosso campo de pesquisa para a análise de manuais na perspectiva proposta, caso consideremos que o ME tem sido consensualmente reconhecido como instrumento mediador das práticas pedagógicas, funcionando como determinador das tarefas de sala de aula, bem como dos processos de aprendizagem que aí se desenvolvem (Magalhães et alii, 1999).

Capítulo I

1- A Realidade linguística cabo-verdiana

1.1 - O contexto sociolinguístico

Constitui um facto consensualmente reconhecido que a actual situação linguística cabo-verdiana é o resultado de todo um processo complexo de colonização de Cabo Verde. Na fase inicial do referido processo, segundo Veiga (2004), os senhores e os colonos portugueses possuíam um conjunto de falares dialectais com características de diferentes regiões a que pertenciam e em contacto com as línguas de outros contingentes de origem africana deu origem ao surgimento de uma nova língua (Crioulo).

Inicialmente, essa língua emergente desempenhou um papel importante enquanto veículo de comunicação dos habitantes⁷.

A partir de 1886, com a criação do Seminário – Liceu de S. Nicolau, a generalização do uso da Língua Portuguesa no ensino fez elevar tanto o seu prestígio social como contribuiu para a sua unificação e a sua consolidação no contexto linguístico de então.

Nessa altura, a supremacia dessa língua de prestígio contribuiu para que o Crioulo ganhasse uma conotação bastante negativa, chegando mesmo a ser considerado, conforme refere Veiga (2004), como deturpação da Língua Portuguesa, como algaraviada sem gramática e que representava um perigo para a unidade do império.

Com o advento da independência o Crioulo passou a ser muito valorizado. Muitos intelectuais cabo-verdianos tomaram a iniciativa de incentivar o uso da referida língua em situações que antes era expressamente proibido.

Com a concretização do sonho da independência, os independentistas, elucidados pela opinião de Cabral, que realçou a importância do Português como sendo a melhor coisa que herdamos do colonialismo, optaram pela escolha dessa língua para o uso oficial, opção que também foi escolhida por outros países pertencentes às ex-colónias portuguesas.

⁷ Tanto colonizadores como colonizados.

A escolha do Português como língua de ensino, da administração, da igreja, da imprensa e da comunicação com o exterior contribuiu para o assumir dessa língua por parte da elite cabo-verdiana letrada e daqueles que tinham um certo poder económico, como sendo o sinónimo de saber, de educação e de prestígio, favorecendo, por sua vez, a distinção social no seio da população, em função do seu domínio ou não.

Apesar da adopção do Português como língua oficial, não faltaram iniciativas para a afirmação do Crioulo, embora de uma forma “acanhada, sempre hesitante” (Veiga, 2000:17).

Um facto curioso é que já se passaram mais de trinta anos depois da dominação colonial, a Língua Portuguesa continua a ser valorizada em detrimento do Crioulo, funcionando como símbolo de prestígio e de diferenciação de uma pequena franja da sociedade (intelectuais e classe economicamente favorecida), apesar dos esforços, do empenhamento de muitos linguistas e daqueles que defendem com fervor a valorização e a oficialização da Língua Cabo-verdiana ao lado do Português⁸.

Muito se tem dito e discutido sobre a real situação linguística cabo-verdiana, sobretudo nos últimos dez anos, em que se podem destacar alguns trabalhos, nomeadamente dos linguistas como Duarte (1998) e Veiga (2004), que põem em destaque o contexto do uso das duas línguas em presença no nosso território. Desses estudos podemos tirar algumas ilações para orientar a nossa reflexão sobre esse contexto linguístico.

Neste sentido, com base em trabalhos de diferentes autores que se debruçaram sobre a nossa realidade e de acordo com o que, em diferentes épocas, vem sendo demonstrado por diferentes estudiosos como Veiga, (2004); Duarte (1998); Costa (2005) e Aurélio Santos (2006), consideramos que é altura de nos consciencializarmos para uma atitude mais pragmática, sob pena de arcarmos com as consequências que uma opção curricular que adopta uma filosofia de ensino que leva em conta apenas a língua oficial, negligenciando a língua materna, pode trazer para o ensino no nosso território.

Importa aqui sublinhar que não se pode falar da situação sociolinguística cabo-verdiana ignorando uma das línguas em presença, visto que não é preciso ter nenhum conhecimento em

⁸ Sobre esta questão consultar os trabalhos de Duarte (1998), Veiga (2002, 2004) e referência a antecedentes da resolução nº 48/2005, B.O. nº46, I série, de 14/11/2005.

matéria de linguística para perceber a presença das duas línguas, ainda que, tanto o peso na expressão do quotidiano como as funções por elas exercidas, sejam claramente diferentes. Assim, o que se nota é, por um lado o Português que é considerado língua oficial, língua de comunicação internacional, de administração e de escolarização, por outro lado, o Crioulo⁹ que é a língua materna, nacional e veicular dos cabo-verdianos.

No que se refere à Língua Cabo-verdiana, destacam-se duas variantes: a do Barlavento e a do Sotavento. Registam-se também diferenças dialectais de ilha para ilha e de concelho para concelho, no interior do país.

Embora a classificação da situação linguística de Cabo Verde tenha suscitado debates e surgimento de opiniões divergentes por parte de alguns estudiosos dessa matéria, a experiência no referido território e o contacto com a literatura sobre essa matéria permitem posicionarmo-nos na linha da ideia defendida por Veiga (1994)¹⁰, Almada (1998), Costa (2005) e Aurélio Santos (2006), que consideram a situação linguística que se vive no país de diglossia¹¹, uma vez que há uma grande parte de população que é capaz de compreender uma mensagem em Português, apesar de não conseguir usar correctamente essa língua, quer na oralidade, quer na escrita. Os citados pesquisadores argumentam, ainda, que só uma pequena franja da população composta por intelectuais e letrados, sobretudo, é que possui um bom domínio da Língua Portuguesa.

Perante esta realidade, as crianças cabo-verdianas, ao ingressarem no sistema de ensino, confrontam-se com a situação em que são obrigadas a escrever e a ler numa língua que muitas vezes, não dominam, nem têm o hábito de falar. Essa experiência pode ser traumatizante para esses alunos que têm uma vivência linguística na sua língua materna, apesar de não a dominarem formalmente, por falta de oportunidade de passar por um processo de aprendizagem formal dessa língua.

⁹ Convém referir que foi publicado em 2005 um instrumento de valorização dessa língua no qual foram traçadas algumas orientações sobre o seu novo estatuto.

¹⁰ Embora, na mesma obra, ele tenha usado o termo bilinguismo para dar conta da existência de uma minoria (composta por indivíduos que são considerados letrados e os estudantes), que faz parte daqueles que são considerados verdadeiros bilingues.

¹¹ Entende-se, de acordo com a opinião de Duarte (1998: 158), por uma situação em que há uma língua não escrita, não valorizada socialmente, falada pela totalidade da população, língua exclusiva de uma maioria esmagadora dessa mesma população, suporte privilegiado da identidade nacional que partilha espaço com outra que, por sua vez, é usada apenas por uma minoria (sobretudo na escrita) correctamente, e que tem estatuto de língua oficial.

No entanto, Duarte (1998), Ferro (2000), Mendes (2005) e Brito (2006) são unânimes em reconhecer que a escolarização de uma criança, que ainda não adquiriu a plena competência linguística na sua língua materna, numa língua segunda poderá prejudicar a sua capacidade tanto de expressão como de apreensão, uma vez que, esse procedimento obriga a criança a redobrar os esforços para a descodificação e codificação da mensagem, com consideráveis prejuízos na aquisição do domínio mais aprofundado da competência comunicativa na sua língua materna e consequentemente poderá contribuir para o insucesso na aprendizagem da segunda língua.

Atendendo ao panorama apresentado, verificamos que se torna necessário uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa, bem como um estudo mais aprofundado sobre as duas línguas em presença, de modo a criar condições materiais e humanas para fazer face às exigências de uma sociedade em transformação como é a cabo-verdiana.¹²

Neste sentido, importa referir que Cabo Verde pode tirar proveito das experiências do ensino bilingue nos Estados Unidos, não só com a comunidade cabo-verdiana como com outras comunidades, em alguns países da Europa e Moçambique, afim de criar um modelo curricular adequado à sua realidade linguística, para que o ensino do Crioulo possa ajudar a “determinar as fronteiras de cada uma e, assim, as interferências estruturais são menores e a nossa performance linguística será (...) mais correcta” (Veiga, 1994).

Efectivamente, alguns estudiosos, entre os quais destacamos Veiga (2004), Mendes (2005) e Santos (2005) têm grande interesse em contribuir para a mudança desse panorama linguístico, a partir da proposta de uma política voltada para o bilinguismo, postulando a defesa e a valorização do Crioulo como o corolário da defesa e da valorização do Português.

Sobre esta matéria, a resolução nº48/2005 de 14/11/05 veio legitimar um conjunto de medidas visando:

“o estabelecimento de maior dignidade para a nossa língua materna. Situa-se no âmbito da necessidade da construção progressiva de um real bilinguismo. O assumir, oficialmente, desse bilinguismo em construção, representa não só uma inadiável questão de reconhecimento

¹² A questão do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa em Cabo Verde tem sido amplamente debatida em diferentes núcleos pedagógicos do país e constitui uma das preocupações apresentadas no “I Encontro dos professores de Língua Portuguesa” realizado no ISE em Abril de 2004.

cultural antropológico, como também um posicionamento qualificado em prol da cidadania da língua cabo-verdiana”. (Resolução nº 48/2005)

Esse reconhecimento, que directa ou indirectamente vem sendo reclamado por muitos cabo-verdianos, surge como uma iniciativa justa que poderá constituir uma mais valia no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos aprendentes cabo-verdianos.

1.2 - O contexto institucional

Oficialmente, a constituição cabo-verdiana reconhece a função expressa da Língua Portuguesa no território cabo-verdiano, ao mesmo tempo que admite a possibilidade de a Língua Cabo-verdiana ser assumida oficialmente na sua plena função ao lado do Português.

Apesar do reforço desse discurso oficial com a promulgação e a publicação da resolução nº 48/2005, enquadrada no âmbito de estratégia de valorização da Língua Cabo-verdiana, considerada uma contribuição fundamental para a oficialização do crioulo, na prática as condições ainda não estão criadas para o cumprimento da vontade política expressa desde 2005.

Ao nível da educação tanto o plano curricular como o próprio sistema educativo continua a privilegiar a única língua oficial, apesar de muitos investigadores defenderem insistentemente a introdução do ensino bilingue.

Como é evidente, a escolarização feita na Língua Portuguesa e os materiais produzidos na mesma língua têm contribuído, em grande medida, para acentuar o privilégio da referida língua. Esse facto tem afectado o processo de aprendizagem, somando uma larga desvantagem em relação aos alunos que passaram por uma experiência de ensino bilingue.

Praticamente toda a produção escrita da imprensa local (alguns jornais, revistas, boletins informativos, etc.) continua a ser divulgada na única língua oficial, embora possam figurar alguns artigos (em menor quantidade), em Crioulo que alguns colaboradores têm vindo a publicar em algumas colunas de jornais.

O cenário muda de figura quando se trata de estações emissoras da rádio que têm reservado espaços para programas interactivos em Língua Cabo-verdiana. Por sua vez, as estações da televisão (TCV, TIVER e Record Cabo Verde) privilegiam o Português, com a execução de programas maioritariamente na referida língua.

É de realçar o papel da rádio educativa na formação linguística dos cabo-verdianos, uma vez que nos últimos 5 anos esse órgão de comunicação tem vindo a apresentar programas específicos para a aprendizagem da Língua Portuguesa, apesar de não privilegiar a formação na língua nacional.

As instituições nacionais continuam a privilegiar apenas o Português (vertente da escrita), sobretudo na produção dos documentos oficiais de grande importância para a população cabo-verdiana. A título de exemplo, temos o *Boletim Oficial*, os documentos judiciais, a constituição da república, entre outros documentos.

No que se refere à educação, a força do reconhecimento oficial da referida língua afasta a Língua Cabo-verdiana da cena educativa, ficando a mesma quase que à margem do sistema educativo, apesar de haver a introdução, de uma forma superficial, do seu ensino no currículo do curso “Estudos Cabo-verdianos e Portugueses” ministrado no Instituto Superior de Educação (actual Universidade de Cabo Verde).

Quanto à Língua Portuguesa, o pleno gozo da sua função oficial confere-lhe um lugar central dentro do sistema educativo, na medida em que, por ser língua de escolarização, o seu domínio se torna fundamental para a aprendizagem de outras disciplinas curriculares. Assim sendo, tanto os discursos produzidos ao longo do desenrolar do processo de ensino e de aprendizagem como os presentes nos materiais de apoio pedagógico são na língua oficial – o que teoricamente poderá fazer com que o professor privilegie essa língua. Contudo a orientação legal não impede alguns professores de usar, muitas vezes de forma inadequada, por falta de um conhecimento didáctico nessa matéria, a língua materna, para realizar aulas de outras disciplinas curriculares.

1.2.1- As principais iniciativas para a valorização e promoção da Língua Cabo-verdiana

A manifestação de interesse pelo Cabo-verdiano não se verificou apenas nas últimas duas décadas. Na verdade, a partir dos finais do século XIX, o trabalho intitulado “Apontamentos para a gramática do crioulo que se fala na ilha de Santiago de Cabo Verde – (1888)” de A. de Paula Brito, constituiu um marco incontornável na história da investigação linguística no país, uma vez que essa iniciativa veio a contribuir para o surgimento de outros importantes trabalhos relacionados com a língua cabo-verdiana, nos dois séculos seguintes. No entanto, no período pós-independência, com a mudança do regime político, surgiram muitas iniciativas que pretendiam promover a referida língua. Dessas iniciativas ressaltamos as que tiveram impacto directo na definição da actual política de valorização da Língua Cabo-verdiana.

Apesar da intenção de valorizar a língua nacional, à primeira vista, não ser uma opção que tenha na mira a difusão dessa língua com objectivo central de conquistar espaço para a sua expansão, de acordo com a opinião de Grosso (2007: 25), baseada em ideias de Cuq (1991) e Baker (1996), a promoção de uma língua depende de vários factores, entre os quais demográficos, geográficos, económicos, políticos e técnicos, contudo no contexto cabo-verdiano, a opção de valorizar a língua nacional parece ser movida por factores identitário e cultural, uma vez que, em todos os discursos proferidos em vários encontros promovidos em prol da defesa e valorização dessa língua, se fundamenta a ideia de que *valorizar a língua é um acto de cultura* (Veiga, 2000), por outro lado, o citado autor (1994) na apresentação das conclusões do encontro realizado em 1978, na Guiné Bissau, refere que a salvaguarda da identidade cultural exige a promoção das línguas nacionais, enquanto fonte, suporte e veículo do pensamento e dos valores culturais africanos.

Neste sentido, para além do referido encontro, o colóquio de 1979 realizado em São Vicente, considerado como uma das grandes iniciativas realizadas no país, tinha como um dos objectivos promover a língua nacional. Conforme refere Veiga (2000: 11-12), desse encontro resultaram contributos importantes, uma vez que, entre outros aspectos:

“- permitiu um debate aceso sobre a problemática da língua cabo-verdiana, o que terá contribuído para a formação de uma nova atitude perante a importância da referida língua;

- possibilitou a criação de condições para a introdução do estudo da estrutura da língua em questão na *Escola de Formação de Professores do Ensino secundário*;
- serviu de suporte a algumas obras poéticas e de ficção, para a elaboração do primeiro romance em crioulo e para a recolha de tradições orais e divulgação das mesmas em obras;
- serviu de instrumento e de suporte no programa de ensino bilingue nos USA;
- motivou a realização dos trabalhos de investigação que conduziram à elaboração das teses de doutoramento de alguns conterrâneos no país e na diáspora e de alguns universitários estrangeiros.”

O “ Fórum de Alfabetização bilingue”, realizado em 1989 foi uma outra iniciativa que deu contributos importantes sobretudo no que se refere à proposta para a introdução do ensino bilingue no país e à discussão do alfabeto da Língua Cabo-verdiana. Conforme observa Veiga (2000), o referido fórum influenciou os estudos linguísticos que conduziram à arquitectura do ALUPEC.

Para além da realização dessas actividades que contaram com a presença de linguistas nacionais e internacionais, professores de todos os níveis, homens de cultura, escritores e antropólogos, oficialmente foi tomado um conjunto de medidas legais em diferentes épocas, conforme as seguintes anotações:

- a Resolução nº 8/96 (B.O. nº 12, de 30 de Abril) declara a pretensão do Governo em tomar medidas no sentido de fixar metas para a oficialização do Crioulo ao lado do Português;
- o Decreto nº 67/98, de 31 de Dezembro, ao aprovar o ALUPEC reconhece que o desenvolvimento e a valorização do país passam pelo desenvolvimento e valorização da língua nacional;
- nessa mesma linha, tanto na Resolução nº8/98 (B.O. nº 10), como em 1999, no acto da revisão constitucional está garantida a valorização progressiva do Cabo-verdiano como língua de ensino;
- Em 2001, através do seu programa, o Governo manifestou o seu compromisso em promover e valorizar a referida língua, com vista à sua oficialização, para que o país possa caminhar para o bilinguismo (B.O. nº 6, 2º Suplemento, de 13/03/2001).

A própria constituição reconhece oficialmente as duas línguas em presença no território e reforça que cabe ao estado defender, desenvolver e valorizar a língua nacional e incentivar o seu uso na comunicação escrita.

A par da orientação constitucional as orientações já identificadas contribuíram para a aprovação da estratégia de afirmação e valorização da Língua Cabo-verdiana, que constitui um passo significativo rumo à oficialização do Crioulo, materializado através da *Resolução* nº 48/2005, de 14/11/2005.

1.2.2 - O papel de algumas instituições na promoção, divulgação e valorização da Língua Portuguesa em Cabo Verde

Em Cabo Verde, a Língua Portuguesa desde a sua implantação sempre desempenhou um papel extremamente importante, em diversas situações do uso formal da língua.

Não obstante as constantes reivindicações, da parte dos nacionalistas, do direito à liberdade de utilização voluntária da sua língua, em todas as situações de comunicação no arquipélago, com a independência de Cabo Verde, foi adoptado o Português como língua oficial, com base em fundamentos político-ideológicos, que para além de exprimirem uma certa força no que concerne à continuidade do *status quo* existente no domínio linguístico, baseiam-se na opinião de Cabral, segundo a qual essa língua é a melhor herança do colonialismo e, por outro lado, são evocadas razões culturais (Almada, 2000: 197).

Essa opção, nesse contexto, era a mais adequada, dada a falta de alternativas, visto que o Crioulo ainda não tinha condições de assumir o papel que o Português vinha desempenhando.

No entanto, volvidos mais de três décadas, o que se reivindica hoje é a valorização das duas línguas enquanto *patrimónios do nosso povo* (Veiga, 1994: 288). Neste sentido, Duarte (2000), talvez por uma questão de justiça cultural, chama atenção para a necessidade de sermos bilingues, uma vez que precisamos tanto do Crioulo como do Português, principalmente para a nossa relação com exterior.

Não há dúvida de que a Língua Portuguesa tem servido os interesses fundamentais do povo das ilhas e tem funcionado como elo de ligação entre o país e os diferentes espaços da lusofonia, razão pela qual os defensores do Cabo-verdiano sempre reconheceram o seu valor.

A causa da referida língua, ultimamente, tem motivado a mobilização dos países da lusofonia, no sentido de unirem os esforços para a promoção e expansão dessa língua e não só. Neste sentido, é de realçar o papel desempenhado pela CPLP que, desde a sua criação em 1996, segundo as palavras de Cristóvão (2008), apesar de impor-se tardiamente na cena internacional, não só pela circunstância da instabilidade organizativa dos países africanos, mas também por não ter posto a funcionar, previamente, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, criado em 1989, sempre defendeu a causa da Língua Portuguesa.

A CPLP, para o cumprimento dos seus desígnios, apresenta os principais eixos de intervenção, entre os quais destacamos: a promoção, a difusão da Língua Portuguesa e a educação no espaço da CPLP¹³.

No que concerne à promoção e à difusão da língua portuguesa, destacam-se:

- os progressos da escolarização e do combate ao analfabetismo;
- a CPLP pretende estender a sua acção para incentivar o ensino das línguas maternas, tanto em Cabo Verde, como noutros países membros;
- empenhamento em unir as forças dos países membros para a adopção de uma norma linguística comum a todas as *Comunidades de Países de Língua Portuguesa*, para facilitar o desenvolvimento das acções em prol da divulgação e afirmação internacional da Língua Portuguesa e da indústria editorial e cultural dos países membros (edição de dicionários, manuais e livros didácticos, renovação de bibliotecas, cinema e audiovisual, internet).

No que se refere à educação, realçam-se as seguintes intervenções:

- a preocupação com a educação, enquanto direito fundamental de todos, e, porque conjugado com a cultura científica pode contribuir para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos, os Ministros da Educação dos estados-membros reuniram-se, em 1997, em conferência, a fim de tratar de questões fundamentais relacionadas com os

¹³

In CPLP. Pensar, Comunicar, Actuar em Língua Portuguesa (10 anos da CPLP). 2007.

sistemas educativos e a política linguística de cada um dos países participantes, com objectivo de promover a consolidação de uma política de cooperação em novas modalidades;

- o reconhecimento da necessidade de implementação de sistemas de educação e ensino, com uma visão mais abrangente, que leva em conta uma perspectiva intercultural;
- preconiza a realização de intercâmbios e uma maior mobilidade de investigadores, docentes e estudantes no espaço da comunidade, a fim de promover a partilha de experiências que favorece a diversificação e o enriquecimento do processo de formação dos estudantes;
- a regularidade das reuniões tem servido para reflectir e procurar soluções vitais, para o desenvolvimento do ensino nos países-membros, entre as quais destacam-se: a promoção do acesso generalizado à educação básica; a melhoria da qualidade da educação em geral, para que possa contribuir para o desenvolvimento económico e social; a formação de formadores até ao nível do ensino superior;
- a introdução de novas tecnologias nas diferentes modalidades de ensino, sobretudo a utilização da educação à distância, que no caso de Cabo Verde tem sido uma experiência muito eficaz na formação superior, tanto à nível de licenciatura como à do Mestrado, em concertação com o ISE (actual UNICV);
- a Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), da qual Cabo Verde faz parte, preconiza desenvolver a cooperação entre as universidades e instituições de ensino superior e de investigação que dela são membros.

No âmbito das suas realizações destacam-se as seguintes:

- a promoção e o apoio às iniciativas que visam o desenvolvimento da língua portuguesa;
- a promoção de projectos de investigação científica e tecnológica que constituem o conhecimento da realidade da cooperação entre os povos e o consequente desenvolvimento de países-membros.

➤ Para consolidar o sentimento de pertença à comunidade, há todo o interesse que os programas de ensino em cada um dos estados-membros da CPLP dediquem uma atenção particular ao conhecimento mútuo dos seus povos. Que a educação, a comunicação social e o intercâmbio cultural constituam instrumentos privilegiados na partilha das realidades de cada país entre os cidadãos dos restantes países da comunidade;

➤ referência a dois projectos do Secretariado Executivo da CPLP:

- o concurso *Terminemos este conto* lançado no dia 4 de Maio de 2007, na *Casa Cor-de-Rosa*, sede do IILP, na cidade da Praia (Cabo Verde). A actividade consiste na conclusão de contos escritos por autores de renome em cada um dos estados-membros da CPLP. Contudo, segundo a directora do IILP, apesar de não ter sido aproveitado pela maioria dos estados-membros, o projecto foi levado a cabo com a participação de Portugal e Brasil e o resultado foi positivo;
- o segundo projecto é o programa de *Geminação das Escolas do Ensino Básico* dos estados-membros, que consiste na troca de cartas e e-mails entre escolas públicas e privadas do ensino básico dos países da comunidade, cujo objectivo fundamental é criar uma rede de intercâmbio e vínculos entre crianças e jovens dos oito países da CPLP;

O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), que conheceu o seu efectivo funcionamento, após 10 anos da sua existência, a partir da aprovação do seu estatuto, em 1999, na *VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP*, em São Tomé, bem como a escolha de Cabo Verde, para a instalação da sua sede, em 2002¹⁴, tem desempenhado um

¹⁴

In CPLP. Pensar, Comunicar, Actuar em Língua Portuguesa. 10 anos da CPLP. 2007.

papel importante na promoção da Língua portuguesa, tanto em Cabo Verde, como noutros países-membros da CPLP, não obstante a limitação dos seus recursos.

Os objectivos do referido instituto centram-se fundamentalmente na planificação e execução de programas de promoção, defesa, enriquecimento e difusão da mencionada língua como veículo de: cultura; educação; informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização em fórum internacional.

Apesar dos altos e baixos que marcaram a sua experiência inicial, o IILP, ciente da sua missão de garantir o enriquecimento, a defesa, a promoção e a difusão da Língua Portuguesa, tem empenhado na execução de projectos mais importantes, daí que, segundo a presidente¹⁵, para o biénio 2006/2008 foi programada a realização de várias actividades, entre as quais destacamos as seguintes:

- Formação de formadores para:
 - a dinamização da língua e das culturas de/em língua portuguesa;
 - interpretação e tradução.
- “ A Hora do Conto” é um projecto que leva em conta a situação linguística de Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé. Este projecto visa criar condições de uso da Língua Portuguesa nas seguintes situações: ouvindo contos, recontando-os, fazendo a leitura de gravuras, ilustrando-os e brincando e comunicando sempre na língua-alvo.
- “ A interpenetração da língua e cultura de/em Língua Portuguesa na CPLP”, tem como objectivo permitir o conhecimento mútuo das particularidades culturais que a língua apresenta em diferentes estados, permitindo, assim, o enriquecimento da referida língua.
- O projecto “As línguas vivas no mundo da CPLP” visa a valorização das línguas que convivem e/ou conviveram com o Português, uma vez que as mesmas contribuem para o enriquecimento e adaptação da referida língua aos diferentes contextos socioculturais.

¹⁵

Idem.

- A “Revista Bianual IILP” parece ser um projecto ambicioso na medida em que poderá permitir o reconhecimento e a valorização das produções literárias, enquanto reflexos da vida quotidiana dos diferentes países da CPLP, que contribuem para tornar a Língua Portuguesa mais plural, mais abrangente e mais rica.

A realização desses projectos, sobretudo em Cabo Verde, reveste-se de grande importância, uma vez que os aprendentes poderão complementar a sua aprendizagem e aperfeiçoar os seus conhecimentos sobre e/ou em Língua Portuguesa. Embora haja a vontade de proteger, difundir, promover e enriquecer a referida língua, por parte da CPLP, em geral, e das autoridades cabo-verdianas, em particular, é preciso reconhecer que é necessário fazer muito mais do que implementar esses projectos, que apesar de ambiciosos, não são suficientes, se se pensar naquilo que falta fazer para se atingir o nível desejado do sucesso dos alunos. É nesta perspectiva que a presidente do IILP, Dr.^a Amélia Mingas¹⁶, exorta os parceiros para se juntarem ao referido instituto, no sentido de darem os seus contributos em prol do avanço da Língua Portuguesa.

Para além das instituições já referidas, resta-nos registar o inegável contributo do Instituto Camões, que se traduz, tanto no recrutamento de contingente de leitores-formadores colocados no *Centro de Língua Portuguesa – Instituto Camões*, sedado na Universidade de Cabo Verde (UNICV), com o objectivo de apoiar a formação inicial de professores do Ensino Secundário e a formação em exercício, bem como na realização de projectos que consistem em acções de formação que se desenvolvem num sistema misto de ensino funcionando a título experimental à distância e presencial. Inicialmente, houve um arranque com 5 (cinco) escolas, para se alargar a um total de 28 escolas/centros de formação. Essas escolas foram equipadas com equipamentos informáticos como complemento do referido projecto¹⁷.

As actividades culturais também são, igualmente, contempladas na lista das prioridades do referido instituto, uma vez que o mesmo tem vindo a apoiar a realização de espectáculos musicais, privilegiando as músicas tradicionais cabo-verdianas. Também, a atribuição de prémio *Sena Barcelos* às obras em Português, que versam sobre a realidade cabo-verdiana,¹⁸

¹⁶ In op. Cit.

¹⁷ Site sobre IC.

¹⁸ Site sobre IC.

revela um incentivo de extrema importância para a produção de trabalhos científicos de qualidade.

Convém frisar que, no que respeita à formação de quadros nacionais, essa instituição tem apostado fortemente na atribuição de bolsas tanto a nível de complemento de licenciatura como para a pós-graduação, embora tenha baixado o número de bolsas em benefício de países não lusófonos.¹⁹

Como se pode observar, o ensino da Língua Portuguesa tem sido uma das áreas de interesse das diferentes instituições, enquanto parceiras do desenvolvimento de Cabo Verde, apesar de revelar uma área que continua a merecer uma especial atenção, com vista à melhoria de qualidade, para que os resultados se traduzam no sucesso do referido processo.

Com a aprovação da “estratégia de valorização do Crioulo” abre-se a possibilidade da implementação de novo curriculum e consequente aplicação de novas metodologias de ensino do Português língua segunda, adequadas ao contexto cabo-verdiano.

Neste sentido, as instituições vocacionadas para promover e defender a causa das duas línguas, que compõem a matriz linguística de Cabo Verde, deverão ter em conta os desafios e as perspectivas reservadas a essas línguas.

A opinião de Duarte (2000: 99), evidenciando a necessidade de sermos bilingues, à semelhança da preocupação que tem sido levantada por muitos investigadores cabo-verdianos, alerta-nos para um facto importante que se prende com a necessidade de promover o bilinguismo, através da promoção tanto da Língua Portuguesa como do estudo do Crioulo. Com efeito, o que se pretende, obviamente, é salvaguardar tanto a valorização do Crioulo como a promoção e a preservação da Língua Portuguesa, tendo em conta o seu prestígio internacional, visto que a Língua Cabo-verdiana ainda não tem expressividade a esse nível.

Sobre essa questão, Veiga (2000: 281) defende o bilinguismo para a realidade cabo-verdiana, com o argumento de que o estudo do Crioulo favorece uma melhor compreensão e consequente aprendizagem do Português, na medida em que os conhecimentos explícitos e

¹⁹

Como se pode verificar na lista das bolsas atribuídas nos últimos cinco anos, no site do I.C.

científicos das duas línguas permitem que os falantes determinem as fronteiras de cada uma, de modo a evitarem as interferências e a deturpação da performance linguística.

Em 1984, numa intervenção feita no 1º Encontro de Linguistas Portugueses²⁰ Veiga reconhece que a Língua Portuguesa, por razões históricas e culturais, também nos pertence, sendo assim, é necessário defendê-la e valorizá-la.

Nesta perspectiva, a preocupação com o reforço da investigação, quer ligada à Língua Portuguesa, quer ligada ao Crioulo, pode ser encarada como um procedimento importante para a transformação do contexto linguístico que se pretende.

Segundo Aldónio Gomes (1994) uma política de língua deverá alicerçar-se numa intervenção em frentes múltiplas, numa intervenção social alargada e numa intervenção dialogante. Assim, à luz do contexto que é necessário ambicionar para a realidade cabo-verdiana, parece viável apostar numa política que abarque tanto essas formas de intervenção como outras possibilidades que permitam a adopção de estratégias adequadas à nossa realidade.

Neste sentido, essa intervenção em frentes múltiplas deve ser encarada sempre numa perspectiva dialogante cujas acções devem ser coordenadas em torno dos seguintes vectores, conforme o referido autor:

- Conhecer e dar a conhecer a língua;
- Renovar a língua, o seu ensino e o seu aprofundamento;
- Ensinar a língua e ensinar as línguas;
- Respeitar a língua e respeitar as línguas.

É evidente que esses vectores são importantes, contudo, consideramos pertinente acrescentar um outro que pensamos ser igualmente importante, sobretudo para o nosso país, que é incentivar a investigação na área da Língua Portuguesa, bem como a produção de obras científicas sobre a realidade cabo-verdiana.

Assim, a definição dessa política deve, necessariamente, ter em atenção a implementação da estratégia de valorização do Crioulo, tendo em conta que à luz do referido contexto

²⁰ In VEIGA, Manuel (2000). A Sementeira. P 287.

linguístico, estudar a língua nacional pode trazer grandes benefícios para o sucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Não obstante uma das estratégias fundamentais da valorização da Língua Cabo-verdiana ser a da sua utilização no ensino, essa iniciativa não pode ser encarada como uma forma de banir o uso do Português do sistema educativo, uma vez que as funções dessas línguas não se opõem, mas antes, complementam-se. Essa complementaridade deve ser vista como uma forma de favorecer o bilinguismo.

As opiniões de vários investigadores da realidade linguística cabo-verdiana têm revelado que a aposta na melhoria do conhecimento da Língua Portuguesa no nosso país é uma necessidade premente. Assim sendo, o recurso às novas teorias da didáctica de língua segunda/estrangeira pode ser uma opção imprescindível para apoiar na escolha de uma metodologia mais adequada à melhoria do processo de ensino/aprendizagem do Português língua segunda no território cabo-verdiano.

Essa intervenção pode ser encarada dentro do contexto da nova reforma do sistema educativo que se torna imperiosa a sua implementação, a curto ou a médio prazo, não só por razões de adopção da resolução nº 48/2005, de 14 de Novembro, que introduz uma nova política linguística, mas também, porque é necessário acompanhar a dinâmica imposta pela transformação social em consequência da abertura do país ao mundo e da possibilidade de constante mobilidade a qual a nossa população está sujeita.

Recorde-se que Cabo Verde conseguiu um estatuto especial junto da União Europeia, sendo um dos aspectos dessa parceria, a possibilidade de mobilidade circular dentro dos espaços dos países membros dessa organização, que segundo a Embaixadora de Portugal no referido país²¹ terá o seu início, a partir de uma experiência piloto, em Janeiro de 2009. Esse facto pode ser uma possibilidade de os cabo-verdianos melhorarem o seu conhecimento linguístico, sobretudo ao nível da Língua Portuguesa. De igual modo, o intercâmbio com outros povos pode favorecer o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos cabo-verdianos em diferentes línguas.

²¹ Entrevista concedida ao Jornal Expresso das Ilhas on-line, no dia 10 de Junho de 2008. (Publicado no dia 12 de Junho de 2008), <http://www.expressodasilhas.sapo.cv/>.

No elenco dos membros da CPLP, Cabo Verde tem sido identificado como um dos exemplos de sucesso, sobretudo no que concerne à execução de projectos da redução do índice de analfabetismo, bem como a demonstração da determinação na luta contra o abandono escolar e aposta na melhoria das condições do processo de ensino/aprendizagem, embora se reconheça a necessidade de colmatar algumas lacunas relacionadas com o deficiente conhecimento da Língua Portuguesa e, quase sempre justificadas, em parte, devido à ausência do conhecimento explícito da Língua Cabo-verdiana.

É inegável o esforço do nosso país em gerir de forma adequada os meios que diferentes instituições e seus parceiros têm colocado à sua disposição, no sentido de melhorar a educação no seu todo, contudo, é preciso reconhecer a necessidade de estabelecer prioridades de forma a rentabilizar os recursos disponíveis.

Assim, torna-se imperioso que a iniciativa de todos os parceiros motivados a apoiar, sobretudo, a causa da Língua Portuguesa em Cabo Verde, seja planificada e concertada tanto em função de diferentes áreas prioritárias para o desenvolvimento do país como em função dos interesses dos parceiros, de modo a ser executada com base nas reais necessidades do país.

Nas questões da Língua Portuguesa, a área da educação tem sido identificada como uma das prioridades, em virtude do seu estatuto dentro do sistema educativo, uma vez que, até esta data, com base na realidade cabo-verdiana, não se pode falar do desenvolvimento e da promoção do Português dissociados do contexto de ensino/aprendizagem. Neste sentido, não é demais referir alguns projectos importantes desenvolvidos e ainda em curso a favor da melhoria das condições de ensino na referida língua. Prova disso, citamos os acordos de cooperação com a Cooperação Portuguesa na área de formação de professores e de outros profissionais, tanto dentro como fora do país e apoio ao apetrechamento das escolas e das bibliotecas.

Para além desse apreciável apoio em prol da citada língua, de acordo com as estratégias traçadas dentro do quadro das iniciativas do desenvolvimento da CPLP e do IILP, há boas perspectivas para a aposta na promoção da língua em questão. Por outro lado, há um forte interesse em promover a Língua Cabo-verdiana de forma a favorecer um contexto de *bilinguismo funcional*.

Importa ainda referir que a UNESCO tem demonstrado o seu apoio incondicional nesse sentido.

Nesta perspectiva, pode dizer-se que a mudança do contexto linguístico, que é almejada, sobretudo para reverter a tendência da fraca expressividade oral da Língua Portuguesa, implica também uma transformação profunda, não só ao nível do sistema educativo, como ao da implementação de projectos de promoção e aperfeiçoamento linguístico, através da aposta nos meios de difusão da língua em diferentes contextos e por meio de sensibilização e de incentivo à prática da mesma.

Capítulo II

1 – A concepção da Língua Portuguesa no sistema de ensino cabo-verdiano

O estatuto especial da Língua Portuguesa determina a sua inclusão no sistema de ensino cabo-verdiano, ocupando, deste modo, uma posição central no currículo escolar. Tanto a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, como a própria *Lei Constitucional* do país reafirma a importância desta língua no contexto nacional.

Sendo o Português objecto de ensino/aprendizagem e suporte de aprendizagem de outras disciplinas, o sucesso dos alunos cabo-verdianos depende, em grande medida, do seu domínio. Daí que os objectivos do referido processo devem ser traçados não só em função da língua enquanto disciplina, objecto de aprendizagem, mas também se deve ter em linha de conta a sua transversalidade²², favorecendo a cooperação entre as diversas disciplinas (Valadares, 2003), de modo a promover uma aprendizagem integral dos alunos.

À semelhança do importante papel que o Português, enquanto língua materna, desempenha na aquisição de saberes nas diversas disciplinas (Valadares, 2003:31), como língua segunda, a referida disciplina, através do desenvolvimento das quatro capacidades (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral e expressão escrita), poderá dar oportunidade aos alunos para transformar a sua aprendizagem, em resultados significativos, noutras áreas, e promovendo, deste modo, o sucesso escolar e social (op. cit. idem). Para isso, é necessário a adequação tanto do currículo como dos materiais de apoio e da metodologia a adoptar.

1.1 - A Língua Portuguesa no ensino secundário de Cabo Verde

O Português enquanto língua de escolarização, no contexto cabo-verdiano, serve de veículo de informação e de formação de alunos, sendo considerado por Ançã (1999:18), um “instrumento de acesso a novas tecnologias” e como “primeira língua na qual se reflecte e a partir da qual se parte para as línguas estrangeiras propriamente ditas”, o seu domínio revela-se de extrema importância para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem – razão pela

²² Embora Tavares (2007:112) prefira o termo transdisciplinaridade, que na perspectiva da mesma se refere a um saber que atravessa diferentes disciplinas sem que haja fronteiras.

qual consideramos a pertinência de os alunos desenvolverem a competência comunicativa nesta língua, segundo advogam AA.VV. (1991). Neste sentido, parece ser razoável apostar na adopção de um currículo que consubstancia uma perspectiva transversal do ensino da língua em questão.

Embora os programas de língua portuguesa não levem em conta esta opção, as orientações contempladas para a referida disciplina podem ser aproveitadas para explorar aspectos que possam permitir uma aprendizagem de forma integrada, baseada na interdisciplinaridade.

Ao longo dos três ciclos do ensino secundário, a citada disciplina é estudada em todo o percurso escolar, durante um período de seis anos, não obstante o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, muitas vezes, se revelar pouco produtivo, tendo como consequência o insucesso escolar, por conta, talvez, de factores como “métodos inadequados e abordagens inadequadas de conteúdos”, conforme a hipótese levantada por Ançã (1999:15), para além de outros factores como a utilização generalizada do Crioulo, mesmo quando se espera o recurso ao Português na interacção aluno/aluno, na sala de aula e o deficiente conhecimento da e sobre a língua e cultura cabo-verdiana por parte de muitos professores que leccionam a referida disciplina.

A dificuldade e a resistência face ao Português podem afectar a aprendizagem de outras disciplinas, uma vez que a compreensão de outras matérias passa necessariamente pela compreensão da língua através da qual se aprende. A título de exemplo, tanto no primeiro como no segundo ciclo, são contempladas as disciplinas cuja compreensão exige do aluno a capacidade de leitura, de interpretação e de compreensão de textos de carácter científico, e por outro lado, é-lhe solicitado, muitas vezes, a realização de actividades que põe a prova a sua capacidade de produção e de expressão em Língua Portuguesa.

1.2 – Os programas de Língua Portuguesa do 1º e do 2º ciclos

A última revisão curricular baseada nas orientações da *Lei de Bases do Sistema Educativo* nº 103/III/90 de 29 de Dezembro esteve na origem da elaboração dos programas de Língua Portuguesa do ensino secundário e dos respectivos manuais publicados em 1997. A citada lei aponta como um dos objectivos do ensino secundário, a promoção do domínio da Língua

Portuguesa, reforçando a capacidade de expressão oral e escrita, da mesma forma que cita a promoção do ensino de línguas estrangeiras.

Por outro lado, no ponto 3, alínea a) do artigo 71º, da referida lei, os manuais escolares, entre outros recursos, são tidos como materiais de uma especial relevância no processo de ensino/aprendizagem. Para o 1º Ciclo, o programa de Língua Portuguesa elege como objecto de estudo, “a apropriação dos mecanismos da língua, privilegiando o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita e promovendo a reflexão sobre o seu funcionamento.” (Matos e Lopes, 1997:1).

A ênfase colocada numa aprendizagem que favoreça a promoção do domínio da língua em questão demonstra uma clara preocupação com o sucesso do processo de ensino/aprendizagem do Português no contexto cabo-verdiano. Contudo, apesar de ser um programa que contempla orientações interessantes, no que concerne às sugestões para a prática pedagógica, a sua interpretação tem sido encarada como problemática, uma vez que, para alguns professores, há aspectos que carecem de explicitação. Note-se que há necessidade de delimitar os conteúdos de cada ano do 1º ciclo, de forma que os professores possam planificar, de maneira mais adequada, o seu trabalho e fazer com que os alunos realizem actividades sem ambiguidade.

De um modo geral, o citado documento constrói todo o seu discurso didáctico-pedagógico em torno dos princípios da abordagem comunicativa. Partindo de três pressupostos que sustentam o processo de ensino/aprendizagem do Português, língua segunda, segundo os quais, o desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento formal e o desenvolvimento da competência linguística devem ser extensíveis ao conhecimento explícito da língua, por meio de contínua reflexão sobre a mesma (Matos e Lopes, 1997:2).

Nesta perspectiva, a centragem no aluno, enquanto enunciador privilegiado, com oportunidade de estar em diferentes situações e contextos estimuladores da interacção verbal, vai determinar a concepção da aula como espaço de comunicação por excelência. Os objectivos são traçados a partir do perfil de saída do 1º ciclo do ensino secundário, com base nas competências a serem adquiridas pelos alunos, a nível de conhecimentos, aptidões, habilidades, atitudes e valores.

O referido documento prevê a realização de actividades diversas com vista ao desenvolvimento dos domínios do ouvir, falar, ler e escrever. No entanto, as referidas actividades inscrevem-se em situações de aprendizagem em que o aluno usa a língua para fins comunicativos, como condição para aprender a comunicar e aprender a pensar.

Neste sentido, pode considerar-se que essas actividades são fundamentais na medida em que “proporcionam ao aluno a possibilidade de actualizar os vários processos que a execução eficaz de tarefas comunicativas exige e de desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem.” (Matos e Lopes, 1997:10).

Nestes termos, ainda de acordo com o seguinte extracto do citado programa, as actividades sugeridas pertencem aos domínios de:

- Recepção oral: Escuta activa
Ouvir para interagir
- Produção oral: Expressão personalizada
Técnicas discursivas específicas
- Recepção escrita: Leitura funcional
Leitura recreativa
- Expressão escrita: Estudo da situação de produção da tarefa de escrita (Planificação)
→ Comparação com outros textos (Triagem) → Prática de escrita
(Textualização/Produção total) → Revisão → Editoração.

Não obstante essas interessantes orientações, uma análise cuidada do programa permite verificar que a grelha de orientação didáctica não só não ajuda o professor na planificação das unidades didácticas como contribui para uma interpretação confusão da abordagem pedagógica que sugere.

Em relação ao programa do 2º ciclo (9º e 10º anos), embora menos detalhada, numa primeira abordagem define claramente o estatuto do Português enquanto língua segunda que o aluno deve dominar.

No que concerne à aprendizagem da língua para o uso comunicativo, os princípios programáticos não explicitam, contudo a determinação do perfil de saída do fim do ciclo em função de três dimensões: conhecimentos, capacidades e competências, atitudes e valores, evidencia que os objectivos fundamentais desta etapa sejam a aquisição das capacidades que permitem o aluno comunicar, de uma forma eficaz e em diferentes situações, bem como de um saber linguístico que lhe possibilite usar correctamente as formas do funcionamento da língua (Gomes, 1997:1).

O Plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem espelha uma proposta de estratégias e sugestões de actividades com recurso a técnicas diversificadas e bastante úteis para favorecer o uso da Língua Portuguesa de uma forma lúdica e descontraída. Em contradição surgem propostas de conteúdos demasiado teóricos sobre temas de linguística, cuja abordagem não favorece a prática oral da língua em questão, uma vez que os alunos não só necessitam de um domínio linguístico, como de um conhecimento mais aprofundado sobre a língua que estuda. Esta opção coloca um grande desafio ao professor na procura de metodologia e materiais mais adequados ao tratamento desses conteúdos, de forma a ter sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

1.3 – Os materiais utilizados no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no 1º e 2º Ciclos

Oficialmente o Ministério da Educação recomenda o uso dos únicos ME apenas nos dois primeiros ciclos, apesar de os programas da disciplina em questão, sob o signo da flexibilidade, abrirem a possibilidade para o uso de outros materiais, com objectivo de tratar alguns temas específicos.

No primeiro ciclo, usa-se o manual *Hespérides*, concebido para o tronco comum (7º e 8º anos) e para o 2º ciclo temos o Manual de 9º ano, enquanto que no 10º ano, porque o mesmo se encontra esgotado, usam-se as fotocópias de alguns textos do manual bem como as de outros livros.

No terceiro ciclo, basicamente são usados os módulos, versão única para todas as áreas durante o 11º ano. Já no 12º ano para as áreas de CT e de ES, os conteúdos dos módulos são estritamente de comunicação e expressão, enquanto que para a área de Humanística, os conteúdos são essencialmente de âmbito da literatura, tanto nacional como da dos países da CPLP. Para além dos textos e propostas de actividades que os referidos módulos contemplam, de acordo com as orientações programáticas, podem ser introduzidas algumas obras de referência para serem estudadas, no 12º Ano.

1.3.1 – Os manuais de Língua Portuguesa

No ensino secundário, os ME constituem instrumento muito importante para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Embora nem todos os ciclos estejam contemplados com manuais, a falta deste material é colmatada com o recurso aos módulos e às obras literárias consideradas de referência para o ensino da referida língua.

A ausência de uma política de liberalização e de incentivo à produção de materiais de apoio ao processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa no território cabo-verdiano, o fraco investimento no apetrechamento das bibliotecas existentes bem como a ausência de um plano de acção social escolar que favoreça a aquisição de livros por parte de um maior número de alunos carenciados contradizem o estatuto de grande investidor na área de educação que se tem atribuído ao Cabo Verde.

1.3.2 – Outros materiais de apoio

A possibilidade de os professores e de os alunos usarem as gramáticas pedagógicas, dicionários, prontuários, manuais de Portugal e fichas de exercícios, entre outros, de utilidade para auxiliar a prática pedagógica é legitimada, muitas vezes, tanto pelo carácter flexível dos programas, como pela decisão tomada a nível das reuniões de coordenação, não obstante reconhecer que muitas vezes os professores tomam a liberdade de utilizar alguns materiais mesmo que não sejam adequados para a realidade cabo-verdiana, pondo em causa o sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

No contexto actual, as transformações que se vêm operando no seio da sociedade têm levado os estudiosos a revolucionarem o modelo de ensino. Nesta perspectiva, segundo Azenha (1997:7), para dar início à aprendizagem de uma língua estrangeira, os alunos precisam munir-se de bons materiais. Isso pode ser extensível à aprendizagem de uma língua segunda, na medida em que segundo Felizardo (1991) é muito importante a escolha de materiais, pois os mesmos vão funcionar como impulsionadores do desenrolar de todo o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, a mesma autora, à semelhança de Azenha (1991:17), também recomenda o uso de materiais diversificados, como vídeo, slides, gravuras, posters, revistas, livros e todos aqueles que o professor consiga adquirir e que ache adequados aos objectivos de aprendizagem.

Entre os materiais que podem ser utilizados na sala de aula, as propostas do “Cuaderno Metodológico” (2001), distinguem dois tipos: os que figuram em suporte de papel e os que se apresentam em material informático. Por outro lado, o referido documento menciona a existência de dois grupos de materiais, de acordo com a sua finalidade: 1- dossiers curriculares²³ e livros; e 2- livros complementares²⁴.

²³ Ainda conforme o citado documento, dossiers curriculares representam conjunto de materiais que pretendem abarcar todos os objectivos da área.

²⁴ Conforme a definição apresentada no citado material, é um conceito que cobre alguns dos objectivos ou tema da área. Em ambos os casos pode dividir-se em material para o uso do aluno e material para o professor.

2. O Ensino da Comunicação Oral

“ Falar é uma espécie de música em que os sons valem tanto como os silêncios. E o silêncio pode significar muita coisa: medo de falar, medo de não saber falar, medo de ser avaliado, medo de magoar, medo de quebrar as regras.” (Pereira, 2008)

No contexto da sala de aula a relação pedagógica visando a construção do saber nem sempre se estabelece num clima de uma verdadeira interação entre os sujeitos do processo educativo. Na prática do dia-a-dia é comum o professor deparar-se com situações em que o aluno, mesmo que tenha conhecimento do conteúdo, não se sinta à vontade para exteriorizar a sua ideia. Assim, assiste-se, por um lado, ao drama de quem enfrenta situações constrangedoras geradas pela falta de capacidade de expressar oralmente numa língua que não tem um domínio que lhe permita comunicar com uma certa desenvoltura, por outro lado, depara-se com um ensinante que pode não ter uma preparação pedagógica que lhe possibilite uma intervenção adequada com vista a solucionar o problema.

A situação descrita traz à tona uma realidade que, apesar de conhecida, muito pouca atenção lhe tem sido dedicada. Contudo as reflexões sobre a problemática do ensino da LE/L2 têm favorecido o tratamento de questões relacionadas com o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

A preocupação com o ensino de línguas orientado para a aprendizagem das capacidades no domínio de expressão e de compreensão (ouvir e falar; ler e escrever), com intuito de possibilitar a comunicação entre pessoas não é actual. O interesse em investigar para propor metodologia, recursos e procedimentos cada vez mais inovadores, capazes de acompanharem as transformações sociais e avanços tecnológicos que se têm assistido nas últimas décadas, está cada vez mais patente nas produções científicas que têm proliferado no seio da comunidade científica, em diferentes épocas.

Quando se fala do processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira ou segunda, muitas vezes, a ênfase é colocada no aspecto comunicativo desse processo. Embora a delimitação dos

objectivos de aprendizagem da LE/L2 não desvalorize outros domínios, a comunicação oral tem sido uma vertente que tem despertado a atenção de muitos investigadores como: Andrade e Araújo e Sá (1992), Rivers (1993), Amor (1999), Pereira (2008), entre outros, cuja actuação tem permitido, por um lado, levantar questões de fundo para serem equacionadas e, por outro lado, adoptar propostas/sugestões que possam ser aplicados no campo didáctico-pedagógico.

No contexto formal de aprendizagem de uma determinada língua não materna, o aluno, enquanto sujeito privilegiado do processo de ensino/aprendizagem, constitui um elemento-chave na definição dos objectivos que norteiam o referido processo, por parte do professor. Assim, as necessidades comunicativas, os interesses, a motivação e as aspirações do mesmo vão moldar toda a concepção de ensino.

Nesta perspectiva, se a pretensão é proporcionar uma aprendizagem para que o aluno possa comunicar na língua-alvo, cabe ao ensinante, enquanto orientador e facilitador do referido processo, a tarefa de planificar a sua intervenção didáctica, formulando objectivos comunicativos. Para tanto, conforme defendem Andrade e Araújo e Sá (1992) o mesmo tem que ter em conta a situação precisa de ensino/aprendizagem, as necessidades linguísticas, cognitivas, afectivas e culturais dos alunos, entre outros aspectos.

Para alunos com outra experiência linguística na língua materna, como é o caso dos nossos alunos que, muitas vezes, no contexto da sala de aula, enfrentam aquilo que Pereira (2008) chamou de “drama da comunicação”, por não dominarem suficientemente a Língua Portuguesa, é fundamental que se dedique uma atenção especial com vista a ajudá-los a ultrapassar essa barreira. Apesar dessa dificuldade linguística AA.VV. (1991) reconhecem que os mesmos têm capacidade de aprender a comunicar na língua segunda, contudo para a activação dessa capacidade, o papel do professor é fundamental para definir estratégias e metodologia conducentes à uma intervenção pedagógica adequada. Daí que estejamos convictos de que, caso os professores²⁵ levem em linha de conta essa realidade, poderão, por meio de criação de múltiplas situações de comunicação, ajudar os aprendentes a progredirem gradualmente na sua aprendizagem.

²⁵ É extensível aos que leccionam outras disciplinas curriculares, uma vez que todos os ensinantes devem “reflectir e fazer reflectir sobre o tipo de língua que usam na sala de aula e sobre a que exige aos alunos” (Lugarini, 2003:128).

Sendo para AA.VV. (1991.b) e Ravera Carreño (1998) o objectivo prioritário da aula de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa, ao ensinante cabe a tarefa de fomentar o contacto do aluno com as diferentes situações de comunicação e com os textos diversificados (orais, escritos e produzidos pelos alunos) e a criação de um clima de sã convivência entre os intervenientes.

Embora, segundo Pattison (1987:5), muitos professores reconheçam a dificuldade de praticar na sala de aula actividades de domínio da comunicação oral, por motivos relacionados com as condições do referido espaço, a turma numerosa e o tempo que não permitem uma realização adequada dessas actividades, Rivers (1993) e Sadow (1993) advogam o recurso à uma metodologia inovadora e criativa, que leva os alunos a porem em prática actividades comunicativas. Neste caso, Rivers (1993) reconhece que a interacção é a chave do ensino da língua para a comunicação.

Sobre esta matéria, Revera Carreño (1998), citando Widdowson e Long, defende uma proposta de ensino da comunicação oral baseada na prática da língua oral em que o trabalho de grupo surge como uma opção fundamental para que o aluno, através da manipulação de linguagem, da percepção da sua função social, desenrole destrezas comunicativas e adquira a língua. Deste modo, ainda segundo Long, apud Revera Carreño (1998), é na interacção com os pares que o aluno recebe um *input* mais compreensível do que aquele que vem do professor, visto que, segundo o mesmo, nos trabalhos de grupo o aluno aprende a usar destrezas comunicativas que de outra forma não desenvolveria. Contudo, o citado autor recomenda alguma prudência nesse tipo de tarefa, para que os alunos como os nossos, que têm a mesma língua materna usem apenas a L2 durante a interacção, favorecendo desta forma, a produção espontânea do discurso.

Tendo em conta que a sala de aula é um espaço privilegiado onde acontece grande parte da comunicação oral, tendo como intervenientes do processo comunicativo elementos com estatutos e funções diferenciados, Amor (1999:67) chama atenção para o artificialismo da referida comunicação, na medida em que o discurso do professor é dominante em termos de quantidade (usa-o para realizar o ensino), reservando aos alunos um papel passivo, pois, limitam-se apenas a responder à solicitação do professor.

A referida autora avança ainda que esse procedimento “abre uma clivagem, na aula, em termos comunicativos”, tendo de um lado uma comunicação legítima, sob controlo do professor, que não permite ao aluno falar; do outro lado, “a comunicação marginal” da parte dos alunos, que não chegam a integra-se na dinâmica comunicativa da aula.

Esta situação, que também não é diferente daquela com a qual nos deparamos na nossa realidade pedagógica, leva-nos a reflectir sobre a preparação científico-pedagógica do professor, sobre a metodologia que adopta na execução do seu trabalho e sobre o papel do aluno no contexto da relação pedagógica. Logicamente, no contexto actual, é fundamental que se tenha em mente que é necessário desenvolver o espírito crítico e criativo dos alunos, pois, “a escola não pode ter por objectivo formar alunos à imagem e à semelhança do professor, isto é, alunos a quem só é permitido ouvir e repetir ou imitar o professor” (AA.VV. 1991.b: 43).

Para que o aluno possa dominar a língua que aprende é fundamental que ele tenha a oportunidade de expressar-se em diferentes situações de comunicação e que participe activamente na realização de actividades comunicativas. Como defende Amor (op. cit: idem) o uso comunicativo da língua é a condição fundamental para aquisição/aperfeiçoamento de competências. Daí que a mesma é de opinião que se deve ter em conta três pressupostos:

- distribuição do tempo de intervenção pelos parceiros da comunicação de uma forma equilibrada;
- circulação intersubjectiva da comunicação de forma a favorecer interacções ricas e transformadoras;
- criação de contextos sugestivos e formulação de problemas como ponto de partida para intervenções com diferentes propósitos comunicativos.

Na linha de ideia da referida autora encontra-se a posição de muitos investigadores, entre os quais destacamos:

- Lugarini (2003) propôs uma actuação didáctica que visa o desenvolvimento das capacidades focando três aspectos: que o professor reflecta sobre a sua língua e o seu uso e, sobre o modelo da mesma que quer que os alunos usem; que o professor use estratégias e proponha actividades orientadas para a potenciação das competências linguísticas dos alunos;
- AAVV (1991) defendem um trabalho eficiente do professor que crie muitas situações de comunicação visando o desenvolvimento das capacidades dos alunos. Este trabalho deve

basear-se tanto na escolha de estratégias como no recurso às actividades que, gradualmente, proporcionem aos alunos o desenvolvimento da capacidade de expressão.

Assim, para AA.VV. (1991), os professores devem, entre outros aspectos, aproveitar e valorizar a pré-disposição dos alunos para a oralidade e recorrer à situações úteis ligadas às vivências dos alunos e à cultura do seu povo, como bases da aprendizagem da comunicação oral.

3. Exploração de actividades comunicativas a partir de manuais

Embora o manual não seja o único material de apoio à prática pedagógica, o seu largo uso coloca-o na posição de instrumento mais acessível e mais funcional a que tanto os alunos como os professores têm acesso no contexto educativo.

Porque o referido material enquanto instrumento que, segundo Tormenta (1996), tem funções de informação, de estruturação, de organização de aprendizagem e de guia do aprendente, veicula saberes susceptíveis de favorecerem aprendizagens de uma forma progressiva e em diferentes níveis, a sua utilização no processo de ensino/aprendizagem é legitimada pela sua valorização no contexto pedagógico. Assim, nas aulas de língua a sua presença torna-se uma constante, sobretudo porque funciona como um instrumento cuja adopção se reveste de grande importância para a realização de diferentes actividades.

Qualquer língua aprende-se sobretudo através do contacto com manuais e materiais variados e da realização de diferentes actividades (Azenha, 1997). Neste sentido, os ME poderão mobilizar recursos e apresentar propostas que favoreçam a activação das dimensões comunicativas da língua, recorrendo a diferentes tipos de actividades. Embora as actividades que são contempladas possam estar direccionadas para o desenvolvimento das quatro competências (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita), é nossa pretensão termos apenas nos domínios da compreensão e expressão oral.

Numa aula de Língua Portuguesa, conforme a opinião de AA.VV. (1991.b: 39) o objectivo prioritário será sempre o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, uma vez

que o mesmo deve aprender a usar melhor a língua. Assim, para que se atinja o referido objectivo, reserva-se ao professor a responsabilidade de pôr o aluno em contacto com situações variadas de comunicação e de fomentar o uso de textos diversificados, incluindo os produzidos pelos alunos na sala de aula.

Além dos citados materiais, o ME, enquanto meio auxiliar tanto do professor como do aluno revela-se extremamente útil na sala de aula, visto que segundo as palavras de AA.VV. (1991: 19), o seu uso permite uma melhor exploração e consolidação dos conteúdos; apresenta-se como uma base de aquisição das competências linguística e de comunicação, pelo aluno; e tem uma função motivadora para a aprendizagem.

Para os citados autores, os melhores resultados na utilização do instrumento em questão podem ser conseguidos caso o professor tenha em conta, entre outros, os seguintes princípios:

- O uso das gravuras (quer antecedam as unidades, quer estejam inseridas nos textos verbais), tanto sob a forma de motivação, como para o desenvolvimento da comunicação e enquanto auxiliar da compreensão;
- a utilização do manual antes da realização da leitura, recorrendo às estratégias adequadas e aos meios auxiliares;
- o uso do manual não deve ser separado de outras actividades destinadas aos alunos;
- encarar o manual como um meio de abordagem e de consolidação dos conteúdos do programa.

Nesta perspectiva, Tavares et al. (1996:78-80) parecem estar de acordo com as ideias de autores já mencionados, pelo menos em alguns aspectos, sobretudo quando traçam o percurso do trabalho pedagógico com manuais na sala de aula, enfatizam o recurso às estratégias, aos materiais auxiliares e às actividades de antecipação do sentido do texto.

Considerando que os manuais de Língua Portuguesa, regra geral, apresentam um suporte textual como pano de fundo para a apresentação de propostas de actividades, que sirvam de base para o processo de ensino/aprendizagem, no que concerne ao domínio da interpretação do texto, o acesso ao conteúdo do mesmo pode ser construído através de actividades propostas aos alunos, que podem ser como aquelas sugeridas pelas autoras Tavares et al. (1996). Assim, os alunos podem formular hipóteses sobre o conteúdo dum texto, a partir do seu título, ou de uma imagem, ou por meio de questões que os alunos colocam cujas respostas podem ser

dadas antes da leitura do texto. Esse tipo de actividade pode favorecer um clima de interacção, visto que, de acordo com as referidas autoras, essas actividades vão permitir que os alunos mobilizem os conhecimentos que têm sobre o assunto, o vocabulário e use outras estratégias linguísticas de uma forma crítica. Isso, logicamente, vai influenciar a sua evolução no processo de aprendizagem.

Em muitos manuais, sobretudo naqueles que estão voltados para o ensino da língua, é muito comum aparecerem exercícios com objectivos comunicativos. Geralmente, as actividades propostas são de natureza comunicativa, exigindo, de alguma forma, um procedimento interactivo por parte dos intervenientes do processo educativo. Para isso, o ensinante terá um papel fundamental na selecção de actividades adequadas ao ensino/aprendizagem da língua. Contudo, convém realçar que é necessário dar uma atenção especial à escolha de técnicas de ensino, uma vez que não se revela muito vantajoso o recurso a realização de actividades com grandes grupos como a turma, numa primeira fase, mas recomenda-se o uso de grupo de pares ou pequenos grupos, conforme defende Azenha (2001:5).

Neste sentido, pode dizer-se que com esta estratégia de ensino os alunos poderão ter oportunidade de usar a língua que aprende com motivação, embora muitos autores como Schiffler (1984) e Pinilla Gómez (2005) reconheçam a grande dificuldade que se tem de pôr em prática as actividades de expressão oral na sala de aula, visto que factores como a timidez e o sentido do ridículo podem dificultar o desenrolar da actividade prática (Pinilla Gómez: 2005: 890).

Para assegurar o sucesso na aprendizagem do domínio da comunicação oral, Revera Carreño, citada por Pinilla Gómez (2005: 890), defende que todas as actividades de expressão oral que se realizam na sala de aula devem atender aos seguintes princípios: ser significativas; tratar temas e realidades mais próximas possível dos alunos; ser aberta de modo que os alunos possam dar a sua opinião; dar um *feedback* significativo; dosificar a dificuldade progressivamente; e ter em conta os meios de que dispõe os alunos para expressarem e o que eles querem aprender, pelo que se considera muito importante fomentar o uso de estratégias de comunicação.

De acordo com as propostas que o manual pode contemplar e a opção dos intervenientes do processo de ensino/aprendizagem, as actividades presentes no referido material podem ser

exploradas com o objectivo de desenvolver as capacidades de expressão oral, em função do nível de conhecimento dos aprendentes, dos objectivos de aprendizagem e das suas necessidades comunicativas. Neste caso, segundo a classificação de Pinilla Gómez (2005: 891), podemos distinguir as seguintes actividades:

- diálogo ou conversação;
- entrevistas; (usam-se em qualquer nível de aprendizagem)
- técnicas dramáticas: dramatizações; jogos de rol e simulação;
- exposição de temas;
- debates;
- conversações telefónicas;
- actividades lúdicas.

As referidas actividades nos manuais podem conduzir à realização da prática pedagógica favorável à produção dos discursos orais, numa perspectiva comunicativa.

Não obstante a relevância das citadas actividades, segundo a autora já referida, o diálogo reveste-se de grande importância na fase inicial de aprendizagem, pois é considerado uma das actividades mais abertas e converte-se em verdadeira prática comunicativa através do qual se introduz a necessidade real de comunicação, sendo encarado como um exercício mais eficaz para o desenrolar da expressão oral.

4 - O ensino da Língua Portuguesa no contexto cabo-verdiano

Tudo que se tem dito e escrito sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, enquanto língua segunda, converge para a ideia de que a prática do referido processo, de acordo com as palavras de Castro (1989:13), envolve uma multiplicidade de procedimentos, agentes, recursos e circunstâncias que a configuram como realidade complexa. As características dos sujeitos: alunos e professores, as suas aspirações, motivações, interesses, aliados aos factores cognitivos e linguísticos na realização de actividades de ensino e aprendizagem, com recurso aos materiais que suportam essas actividades: dos manuais escolares às gramáticas pedagógicas, os textos programáticos que oficialmente regulam todo o processo, concebidos, enquanto objectos relevantes das acções

pedagógicas, constituem referentes recorrentes na vasta literatura sobre o ensino/aprendizagem (quer sob a forma de trabalhos de investigação, quer como artigo de opinião).

Assim, o Português, língua segunda e de escolarização, apesar da sua plena aceitação no contexto cabo-verdiano, a sua aprendizagem tem ficado muito aquém do desejado. Prova disso, os estudos realizados nos últimos dez anos por autores como Duarte (1998), Ançã (1999), Lopes (2001), equipa que elaborou o Plano Estratégico para a Educação (versão zero) (2003), Pinto (2005), Costa (2005), Aurélio Santos (2006), Freire (2007) entre outros têm evidenciado alguns constrangimentos decorrentes da deficiente aprendizagem da Língua Portuguesa por parte dos alunos do ensino secundário.

Apesar de posições, por vezes, marcadamente polémicas de alguns autores, sobre esta matéria, as investigações sobre a problemática da Língua Portuguesa em Cabo Verde têm facultado aos professores e aos agentes decisores instrumentos importantes, cuja utilização tem revelado melhorias no sistema de ensino do país. Embora os resultados não atinjam a meta desejada, pode afirmar-se que são visíveis as mudanças que estão sendo introduzidas. A título exemplificativo citamos a aposta na formação de professores, que neste momento, em muitas escolas, o pessoal docente com formação pedagógica ultrapassa os 80%, a construção de mais escolas, a elaboração em curso de novo plano curricular, cuja implementação está a ser estudada por equipas criadas pelo Ministério de Educação e Ensino Superior.

Enquanto não se verifique uma melhoria generalizada, os professores e os alunos cabo-verdianos vão debater-se com questões, cujas soluções não parecem estar próximas. Face ao desconforto gerado por falta de materiais de apoio à prática pedagógica e às condições precárias²⁶ em que se desenvolve a prática pedagógica, urge saber a opinião dos professores e dos alunos sobre a forma como os manuais são usados e de que maneira esses materiais podem ser úteis na rentabilização do processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e recolher as opiniões dos mesmos sobre a adequação do modelo de ensino da língua à presente realidade.

²⁶ Referimo-nos ao exíguo espaço de sala de aulas para albergar 40 ou mais alunos e à falta de apoio aos alunos carenciados que não têm condições de comprar materiais de apoio para as aulas.

Capítulo III

1 - Análise e interpretação dos dados

O percurso da investigação foi feito a partir dos *corpora* “os manuais de Língua Portuguesa usados no ensino secundário” e “o inquérito por questionário aplicado aos professores e alunos do ensino secundário de três escolas secundárias”, cuja condução foi orientada com base em pressupostos metodológicos já definidos na parte introdutória do presente trabalho. Para análise dos manuais, a opção metodológica centra-se no produto em si (manual) e na recepção do mesmo (reações que suscitam nos professores e nos alunos a partir da recolha representativa de opiniões e críticas) de acordo com a proposta de Choppin (1992: 205). A essa proposta acresce-se, a título complementar, outras apresentadas por autores como, Fischer [et al.] (1990), Marques (1990), Mota (1996), Martinho (1996), Sá (1997), Castro e Sousa (1998), Gérard e Roegiers (1998), Fernández López (2005), Grosso (2007), entre outros.

Para análise e tratamento do inquérito, a nossa opção situa-se no campo da pesquisa educacional definido por Sequeira (1993) e na linha de orientações sugeridas por Moreno Fernández (1990) e Huot (2002), conforme ficou esclarecido na parte concernente à metodologia.

1.1 - A Constituição dos *Corpora*:

1.1.1 - *Corpus* I – Os manuais de Língua Portuguesa no ensino secundário

Para o presente trabalho, o primeiro *corpus* foi constituído por dois manuais de Língua Portuguesa do primeiro e do segundo ciclos do Ensino Secundário (*Hespérides* e *Manual de 9º Ano*). Assim, com intuito de desenvolver o presente item, a partir da visão de diferentes autores, procuramos esclarecer o conceito do manual que adoptamos, bem como a sua implicação no âmbito da presente dissertação.

1.1.2 - O conceito de manual e sua implicação no presente trabalho

Considerando que constitui o objecto central do presente trabalho investigar em manuais a forma como as actividades/os exercícios presentes nos mesmos poderão ou não desenvolver a competência comunicativa dos alunos, torna-se pertinente esclarecermos a noção do manual que pretendemos veicular, partindo da perspectiva de diferentes autores.

Antes de mais, não podemos esquecer-nos que o interesse por áreas de investigação relacionadas com manuais remonta o século XVII, cuja obra de Coménio, *Didáctica Magna*, datada do mesmo século, coloca o referido autor na posição de primeiro pedagogo a preocupar-se em registar informações sobre os referidos materiais, enquanto instrumentos pedagógicos.

Orientados a partir do percurso de alguns autores que se preocuparam com as questões dos materiais em estudo, muitos foram os investigadores que se debruçaram sobre o estudo dos citados materiais, entre os quais destacamos: Richaudeau (1986), Sheldon (1987), Huot (1989), Ribeiro (1991), Choppin (1992), Gérard [et al.] (1993), Gerard e Roegiers (1998), Grosso (2007) e outros. Embora as diferentes definições do conceito de manual apresentadas pelos citados autores tenham como ponto de concórdia a ênfase na sua aplicação no campo didáctico-pedagógico, a modelação de novas concepções didácticas tem levado diferentes autores a formularem definições de acordo com os objectivos e funções preconizados.

Sobre as designações que se têm atribuído ao termo manual, Benito (1997) alerta-nos para o facto de não existir consenso de investigadores sobre a denominação do material em estudo, uma vez que podemos encontrar uma grande diversidade de termos como: livros elementares, livros de textos, livros escolares, manuais escolares. Constatação que também tinha sido feita por Johnsen (1996) quando se referiu ao livro de texto, ao admitir que “este termo não é preciso nem estável na medida em que pode encerrar várias noções. A título exemplificativo, o referido autor afirma que, caso escolhermos a noção de *livro de texto*, é necessário ter em conta a seguinte definição: “livro produzido para o uso em sequências de ensino” o que exclui outros que não sejam produzidos para esse fim. O mesmo vai mais longe ao considerar a possibilidade desse termo conter ambiguidades, pelo que é necessário distinguir o tipo de livros de textos, visto que “há obras literárias que são usadas para fins de ensino”.

Neste sentido, o citado autor propõe a distinção entre livros de texto e livros escolares. Sendo o primeiro termo definido como materiais desenhados e produzidos para ser usado especificamente no ensino, enquanto que o segundo se refere a livros intimamente ligados às sequências pedagógicas e adoptados no ensino.

Na linha da chamada de atenção de Benito e da opinião de Johnsen (1996), Grosso (2007: 139) reconhece o uso indistinto dos termos “manuais e livros escolares” e corrobora a opinião de Johnsen ao definir o conceito de manual como “uma noção imprecisa que pode ter várias definições e corresponder a múltiplos objectivos e funções.”

Na verdade, a literatura sobre os manuais tem revelado o trabalho de muitos autores que fazem uso dos citados termos, muitas vezes de uma maneira indiferenciada como o caso de: Mota (1996), que emprega os termos método e manual sem qualquer distinção; de Sousa (2000) que usa tanto o termo manual como livro enquanto sinónimo e Huot também emprega indistintamente manuais e livros escolares no mesmo texto, para se referir o mesmo material e outros como Morgado (2004), Batista e Val (2004) preferem manual escolar e livro didáctico, respectivamente.

Para uma melhor compreensão desta problemática, procuramos partir da noção que o dicionário etimológico veicula.

Assim, segundo o *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa* (1967), manual provém do latim tardio “– *manuāle*–; traduzido do Grego *enkeirídion*, designado livro pequeno, portátil, manual”. O que pode ser entendido como um instrumento que ajuda o indivíduo na sua formação, independentemente do seu uso formal.

Nesta mesma linha de ideia, Richaudeau (1986:51) define manual como “um material impresso, estruturado, destinado a ser utilizado num processo de aprendizagem e de formação concertada”.

Sheldon (1987: 1), por sua vez, considera o referido material como “um livro publicado cujos objectivos explícitos são apoiar os alunos no incremento do seu conhecimento ou das suas capacidades”.

Já, a definição de Choppin (1992:16), apresenta uma noção mais focalizada num contexto específico quando refere que os manuais são “les utilitaires de la classe”, na medida em que veiculam conhecimentos escolares e valores socioculturais e assumem a transmissão do saber de uma determinada disciplina, e nesta mesma linha de pensamento, ele considera que os mesmos podem ser usados de forma individual (em casa) ou colectiva (na sala, sob a orientação do professor). O citado autor avança ainda, que o manual representa o conteúdo sistematizado do programa, numa progressão claramente definida de acordo com a sequência de aprendizagem. Ele acrescenta ainda, que o manual escolar é o garante do saber e símbolo de promoção.

Nesta óptica, partilhando da mesma ideia que autor anterior, embora menos ousado, Ribeiro (1991: 273) define manuais como livros ou textos concebidos com a finalidade de apresentar os princípios e conteúdos fundamentais de uma qualquer matéria a ensinar e que se utilizam como suporte do processo de ensino e como veículo de aprendizagem quer em situações de ensino presencial quer à distância.

Na linha da ideia anteriormente defendida, Choppin (1999: 8), ao apontar as funções do manual, ressalva que o citado material é um instrumento polifónico, visto que assume múltiplas funções – razão pela qual considera que seja redutor pretender atribuir uma só função a este tipo de material.

Nesta ordem de ideias, Justino Magalhães (2009) define o manual escolar como meio didáctico e símbolo do campo pedagógico, que corresponde a uma configuração complexa entre texto, forma e discurso, figurando como uma combinação de saber/ conhecimento/ informação que apresenta características próprias e que cumpre objectivos específicos nos planos científico, social e cultural.

De acordo com os conceitos apresentados, é possível compreender que a opinião de diferentes teóricos converge numa noção clara que os manuais se apresentam como suportes de apoio, por excelência, de matérias que visam facilitar aprendizagem de conteúdos linguísticos, comunicativos, culturais, sociais, históricos, etc.

Nesta perspectiva, torna-se evidente que o manual se apresente, em consequência, fortemente condicionado pelas transformações sociais, económicas, políticas e culturais, tanto no que

concerne aos tipos de saberes representados, como no que se refere aos valores que, explícita ou implicitamente, veicula.

Deste modo, resta-nos esclarecer que, para o trabalho que pretendemos levar a cabo, por considerarmos o manual um instrumento de uso indiferenciado, tanto para professor como para os alunos, para cumprir os objectivos didáctico-pedagógicos, o conceito de manuais é encarado tanto na perspectiva de Choppin, Ribeiro e Magalhães como na de Fernández López, sendo esta os concebe como:

“los instrumentos de trabajo (en aula o fuera de ella para el caso de los autodidatas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que puede producirse el intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua.” (Fernández López, 2005: 724)

1.1.3– Critérios de análise dos manuais

Se nos países europeus os avanços na área de didáctica das línguas têm motivado o surgimento de crescentes preocupações com a qualidade e quantidade de manuais e de materiais que têm proliferado nos mercados editoriais (Fernández López, 2005) a ponto de, análise desses instrumentos ser considerada uma prática indispensável, não só para testar a sua qualidade no processo de ensino, mas também para facilitar a selecção por parte dos professores, no nosso país, apesar de ser reconhecida a importância dos manuais no processo educativo, as preocupações com a sua análise, até à data da presente dissertação, têm sido manifestadas por alguns investigadores que pretendem desenvolver uma pesquisa orientada pela sua curiosidade e pelo seu interesse científico, na tentativa de dar o seu contributo em prol do ensino de uma determinada língua, ao contrário do que era de esperar – que a escolha dos manuais seja com base numa análise prévia e cuidada a fim de possibilitar o seu uso adequado tanto pelo professor como pelo aluno, com intuito de impulsionar “a aprendizagem/investigação deste último e não transformando-o em receptor passivo de textos e conceitos” (Reis e Adragão, 1992).

De facto, a referência à importância dos manuais, enquanto instrumentos educativos que têm contribuído para a configuração dos processos de ensino e de aprendizagem em vários contextos, tem sido de forma recorrente na literatura que tem vindo a surgir. Nesta óptica, o próprio Morgado (2004) reconhece o papel fulcral tanto das estratégias como dos manuais adoptados pelos professores no desenrolar das aulas. Neste sentido, porque o sucesso do ensino e de aprendizagem depende muito da análise cuidada do manual usado para o efeito (Marques: 1990), faz todo sentido a realização deste trabalho de investigação com objectivo fundamental de discernir, a partir da análise dos manuais de Língua Portuguesa dos dois primeiros ciclos, de que forma as actividades/tarefas propostas pelos respectivos manuais poderão facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do ensino secundário, no domínio da oralidade. Para isso, antes de mais, a tarefa que pretendemos levar a cabo será executada com base nas propostas de análise de manuais dos autores como: Marques (1990), Sá (1997), Castro e Sousa (1998), Gérard e Roegiers (1998), Fernández López (2005), Grosso (2007) e outros.

1.1.4 - Caracterização dos respectivos manuais

A – Manual *Hespérides* (7º e 8º Anos)

O manual em questão editado para atender aos objectivos de aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo, embora não seja perceptível a fronteira entre os dois anos do referido ciclo, o que, segundo Pinto (2005), tem provocado alguns constrangimentos na gestão dos conteúdos, visto que, muitas vezes, tem induzido os professores a optar, talvez por falta de uma coordenação adequada, de forma errada, por alguns textos mais de que uma vez, para serem abordados na aula, nos diferentes níveis, tendo como consequência a desmotivação e a perda de interesse dos alunos.

Por ser destinado aos dois anos do ciclo, consideramos que faz falta o guia do professor para apoiar a planificação das aulas e uma melhor gestão do referido material, o que seria vantajoso na medida em que poderia permitir ao aluno tirar o máximo proveito das actividades propostas, em benefício da sua aprendizagem.

É um manual com formato um pouco maior que A5, composto por 336 páginas, sendo bastante compacto, com mancha gráfica muito densa, apresenta uma capa com alguma

coloração, exibindo um desenho de que ilustra a lenda (resumida na contra capa), que dá nome ao título do mesmo material.

Para uma melhor caracterização do referido material apresentamos as informações detalhadas na ficha sinalética que se segue:

1.1.5 - Apreciação global do manual *Hespérides*

Descrição Externa do Manual	
Título	<i>Hespérides</i>
Autora	Maria Cândida Neiva (falante nativa do Português europeu que conhece a realidade cabo-verdiana)
Editor	Ministério da Educação, Ciência e Cultura
Ano de edição	1996
Tipo de material	Impresso
Descrição Interna do Manual	
Destinatário	Alunos do 1º Ciclo (7º e 8º Anos – E.S.) e professores de Língua Portuguesa
Objectivos	Não estão presentes de uma maneira explícita
Metodologia	Apesar de haver orientação explícita do programa para a abordagem comunicativa, as actividades propostas no manual tendem para o método estrutural.
Organização em níveis	Apesar de ser destinado aos dois anos do 1º ciclo, o manual não apresenta delimitação dos conteúdos para cada ano.
Organização dos conteúdos	Contempla quatro unidades temáticas: 1ª unidade – <i>Escola: a minha janela aberta para o mar</i> , 2ª unidade – <i>Estória, estória...</i> , 3ª unidade – <i>Sinto, logo existo e</i> 4ª unidade – <i>Poesia e mistério</i> .

Actividades/exercícios	Interpretação/compreensão do texto, produção oral, funcionamento da língua, leitura (dialogada, silenciosa e expressiva) e expressão escrita.
Tipologia de textos	Textos literários (narrativos), textos não literários (notícia, entrevista, diário) e textos literários (líricos).
Gravuras ²⁷	Estão presentes pinturas, fotografias, banda desenhada e esquemas
Documentos autênticos	Apresenta documentos variados, desde fotografias, pinturas aos textos como diário, entrevista e notícia, apesar de ser em menor quantidade, em relação a outros tipos de textos.

De um modo geral, a forma como se encontram organizados os conteúdos, bem como a apresentação gráfica do citado manual não constituem nenhum atractivo para alunos do primeiro ciclo que se encontram numa faixa etária em que a curiosidade e a vontade de descobrir coisas novas estão mais aguçadas. Para além desses aspectos, os textos seleccionados e muitas imagens presentes estão desactualizadas e, na sua maioria, não ajudam a despertar a motivação dos alunos para a aprendizagem da Língua Portuguesa.

No que concerne às actividades²⁸, exercícios²⁹ e tarefas³⁰ propostos são, geralmente, introduzidos a partir dos textos de apoio, que muitas vezes não se adequam às expectativas e às necessidades comunicativas dos alunos, embora Grosso (2007: 220-221) defenda uma selecção das actividades que se articule com os hábitos de aprendizagem do público-aprendente, expectativas, aptidões e dificuldades próprias de aprendizagem.

²⁷ Segundo Tormenta (1996: 15) as gravuras dividem-se em cinco categorias: fotografias (engloba retratos e pinturas), desenhos (bandas desenhadas e outros) esquemas (engloba quadros e gráficos), mapas e gravuras especificamente concebidas para o manual (desenhos pintados ou montagens).

²⁸ De acordo com Grosso (2007: 220), actividades contempla múltiplas funções; além de ajudarem os alunos na construção de um saber linguístico, contribuem para que este pratique a comunicação, quer em situações concretas de interacção, situações não dialógicas, quer nas actividades lúdicas, como a dramatização e os jogos.

²⁹ Esta noção, ainda segundo a perspectiva de Grosso (op. cit: 220), está incluída no grupo das actividades.

³⁰ Adoptamos esta noção na perspectiva do QECR (2001) que encara a tarefa como acção praticada por indivíduo que envolve a activação de estratégias de competências específicas, de forma a concretizar um conjunto de actuações significativas num determinado domínio, com vista a atingir determinados objectivos.

Apesar da mesma autora considerar a possibilidade de não se descartar nenhuma actividade, na medida em que compete ao professor “a sua escolha e ordenação de acordo com as fases de aprendizagem e com as capacidades que devem ser desenvolvidas na prática”, a ausência do manual do professor, que proporciona uma melhor orientação para a selecção das actividades poderá pôr em causa o uso adequado do manual em estudo, no processo de ensino/aprendizagem da língua em questão.

As actividades ou tarefas presentes no manual “Hespérides” são sugeridas com finalidade de atender aos diferentes domínios: leitura e compreensão textual, produção oral, produção escrita e funcionamento da língua. Neste sentido, apresentamos, em síntese, as principais actividades contempladas no manual com objectivo facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, bem como a frequência das mesmas ao longo das quatro unidades temáticas.

Actividades que induzem a prática de comunicação oral	Actividades de interpretação/compreensão de textos	Funcionamento da língua (exercícios gramaticais)	Leitura silenciosa, dialogada, expressiva	Expressão escrita	Total Geral
1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	
8 Exercícios	44 Exercícios	34 Exercícios	4 Exercícios	4 Exercícios	94
2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	
26 Exercícios	78 Exercícios	77 Exercícios	15 Exercícios	41 Exercícios	237
3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	
13 Exercícios	177 Exercícios	102 Exercícios	4 Exercícios	12 Exercícios	308
4ª Unidade	4ª Unidade	4ª Unidade	4ª Unidade	4ª Unidade	

temática	temática	temática	temática	temática	
2 Exercícios	25 Exercícios	27 Exercícios	3 Exercícios	5 Exercícios	62
Total exercícios 49	Total exercícios 324	Total exercícios 240	Total exercícios 26	Total exercícios 62	701

Quadro I – Síntese do número de actividades/exercícios presentes no manual em destaque.

No que concerne às propostas de actividades presentes no manual em estudo, o panorama espelhado no presente quadro mostra que os três tipos de modalidades comunicativas da língua (ler, falar e escrever) foram contemplados, ainda que com o peso diferente, em relação a totalidade das actividades. Dos 701 (setecentos e um) exercícios contemplados, as áreas com maior número de exercícios são as de actividades de interpretação e compreensão de textos e a de funcionamento da língua (exercícios gramaticais), com 324 e 240 exercícios, respectivamente.

Um outro dado importante a sublinhar prende-se com o facto das actividades que induzem a produção oral (49) serem em número inferior à de produção escrita (62) e às de outras actividades, o que nos levam a crer que este manual não estimula a prática da comunicação oral, mas sim enfatiza a prática de exercícios estruturais e actividades de compreensão textual.

Não obstante a pouca quantidade de exercícios com objectivos comunicativos, em todas as quatro unidades temáticas contempladas estão presentes exercícios que induzem a prática oral da língua, em quantidade diferente, conforme o número de páginas de cada unidade. Sendo, para cada exercício o aluno é levado a executar determinadas tarefas, tanto para responder aos questionários de compreensão do texto, como para simular diálogos, representar situações do quotidiano, fazer simulação de entrevistas orais e discutir com colegas temas diversos.

Geralmente as questões são colocadas com recurso a determinados tipos de verbo de acção, cuja interpretação pode orientar a actuação do aprendente. Neste sentido, registamos algumas formas verbais utilizadas para levar o aluno a executar tarefas de comunicação oral, tanto no “*Hespérides*” como no *manual de 9º ano*:

As formas verbais utilizadas na solicitação de tarefas de comunicação oral.	
<i>Hespérides (7º e 8º Anos)</i>	<i>Manual do 9º Ano</i>
Relata	Explica
“ <u>Organiza-te</u> em grupo ... para <u>fazeres</u> a representação do diálogo”	“ <u>Convida</u> um colega para <u>simular</u> o diálogo do texto contigo”
Simula	Discute
Discute	Reconta
Entrevista	
Reconta	
Representa	
<u>Faz</u> o reconto oral da história...	

Quadro II – Levantamento das formas verbais usadas na solicitação de tarefas comunicativas.

Essas formas verbais, pela natureza do seu significado e pela interpretação que encerram, levam o aluno a executar determinadas acções conducentes ao uso da língua, em determinado domínio da realização linguística. Contudo é necessário ter em conta que a compreensão da tarefa é fundamental para desencadear uma resposta adequada do aluno, uma vez que “as actividades de expressão devem ser sistematicamente precedidas de actividades de compreensão” (Azenha, 1997: 19).

Nesta mesma linha de raciocínio, Pinilla Gómez (2005: 879) considera a expressão oral como uma das actividades de comunicação que se podem desenrolar durante um acto comunicativo que está intimamente ligada à compreensão oral, à expressão escrita e à compreensão de leitura. Ela acrescenta ainda que o desenvolvimento dessas habilidades e de outras pressupõe a prática de tarefas comunicativas que se levam a cabo na aula de forma planificada e controlada pelo professor e desenvolvidas pelos alunos. A mesma reforça que estas tarefas e actividades tratam de reflectir, em grande medida, as condições em que decorrem as reais situações comunicativas.

1.1.6 - Análise e explicitação de exercícios indutores de práticas da comunicação oral presentes no manual *Hespérides*

Considerando que os textos, as propostas de actividades de compreensão textual, as fichas informativas, as actividades de avaliação e outros que estão incorporados no manual escolar constituem representações sobre a linguagem, sobre a língua e sobre as práticas comunicativas, qualquer orientação para análise de uma determinada perspectiva de aprendizagem que o manual pode induzir, segundo Castro e Sousa (1998), deve ser conduzida em função das representações que veicula sobre a língua. Assim sendo, o recurso a todos esses elementos pode revelar-se bastante abrangente, daí que pensamos ser necessário delimitar o campo de análise, para isso estabelece-se como critério único a referência inequívoca a uma determinada modalidade comunicativa – falar (o de domínio da comunicação oral), pelo que se cinge apenas às propostas de actividades que sugerem essa prática; assim, em caso de uma actividade ou outra sugerir uma interpretação ambígua, a mesma será descartada.

Apesar de escassa expressão das práticas comunicativas de comunicação oral, as actividades presentes no manual permitem discernir pistas reveladoras da proposta pedagógica com tendência para facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos do ensino secundário. Nesta perspectiva, torna-se relevante partir do tipo de tarefas solicitado: *trabalho individual, trabalho de pares e trabalho de grupo*, visto que, de acordo com as palavras de Tormenta (1996: 15) esse procedimento é um dos indicadores mais importantes das práticas pedagógicas que os manuais podem induzir.

1ª Unidade temática

Na primeira unidade, uma das tarefas sugeridas no manual *Hespérides* é a de *trabalho de par*, em que ao aluno é solicitado que faça um jogo de perguntas e respostas sobre o texto, com o colega de lado, alternando sucessivamente o papel até ao último aluno da turma, como forma de favorecer a interacção entre os mesmos (MH, p.4).

Esse tipo de exercício sob a forma de diálogo pode motivar os alunos para a produção do discurso oral, embora não possa ser considerado uma verdadeira interacção, uma vez que, segundo Rivers (1993) a interacção mais do que a expressão de ideias, envolve a

compreensão, a interpretação da informação por parte de ambos os intervenientes do processo comunicativo e deve levar-se em conta o contexto em que decorre o acto comunicativo, os aspectos verbais e os não verbais que envolvem esse processo.

A mesma autora acrescenta ainda que “all of these factors should be present as students learn to communicate: listening to others, talking with others, negotiating in shared context.” (Rivers, 1993: 4)

Neste caso, ressalva-se a importância da interacção no contexto de aprendizagem da língua, na medida em que é através dessa estratégia de aprendizagem que “students can use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed – in real life exchanges where expressing their real meanings is important to them.” (Rivers, 1993: 4)

A segunda actividade – exercício B (MH, p.6), sugere a divisão da turma em dois grupos para a execução de tarefa. Parte de um modelo de identificação pessoal feito por uma personagem textual, para solicitar ao aluno, para além de outros procedimentos, que faça a sua apresentação, orientando-se por modelo previamente apresentado e em seguida solicita à turma (grande grupo) que discuta dois aspectos: 1- *que qualidades são importantes para o trabalho na escola*; 2 – *que defeitos devem ser eliminados para se poder realizar uma actividade conjunta*.

Este exercício tem uma particularidade, pelo facto de, no mesmo enunciado, solicitar tarefas que cruzam aspectos linguísticos com aspectos comunicativos e o domínio oral com o domínio escrito, visto que numa primeira fase o aluno deve identificar os adjectivos e usá-los correctamente por escrito e só depois vai aplicar no contexto em que ele faz a sua caracterização, no fim solicita-se a discussão entre os elementos da turma.

Na sequência da interpretação de uma banda desenhada, solicita-se ao aluno a seguinte tarefa: “**Relata** o que se passou durante a aula de apresentação do trabalho.” (MH, p.22)

O facto de a palavra *relata* aparecer destacada a negrito e porque não se fez referência clara sobre o tipo de relato deduzimos que se trata de um exercício oral de realização linguística. Assim, a actividade desta natureza, para além de exigir do aluno um certo domínio linguístico, impõe o recurso à capacidade de narrar os factos; o que muitas vezes o aluno do primeiro

ciclo não a tem, por falta de domínio da Língua Portuguesa. Contudo essa prática pode servir-lo como uma espécie de treino para estimular o desenvolvimento dessa capacidade, uma vez que “a capacidade de narrar se manifesta muito cedo no ser humano, através da possibilidade de evocar um acontecimento passado ou recente e de relatar por meio de um enunciado simples” (Fayol, 1985) apud Sá (1997). Ainda, citando Applebee (1978), a mesma autora acrescenta que essa capacidade vai evoluindo e se vai aperfeiçoando até a idade adulta. Pois, é nesta perspectiva que se deve encarar a vantagem desse tipo de exercício, sobretudo para alunos que têm poucas oportunidades para praticar a língua.

2ª Unidade temática

A maior parte das actividades é sugerida em grupo: pequenos grupos, grande grupo (envolvendo toda turma) e em dupla. Apenas uma pequena parte é dedicada ao trabalho individual. As tarefas propostas são, geralmente, a representação de diálogo, o debate e a discussão de temas diversos, a simulação de situações do quotidiano e o reconto oral de histórias.

Ao longo desta unidade são sugeridas as seguintes actividades de práticas comunicativas da comunicação oral:

Nas páginas 37, 40 e 165 do manual em estudo, solicita-se a organização da narrativa oral colectiva, começando numa ponta da sala, em cadeia, cada aluno contará um bocadinho da história até se chegar ao fim; a organização em grupo para a preparação da narração oral de uma das histórias que os alunos tenham ouvido ao serão, na sua infância e o reconto oral da fábula, respectivamente.

É necessário considerar que antes da solicitação destas actividades o aluno deve ter contacto com os textos literários da mesma natureza, o que pode favorecer uma boa compreensão do assunto e consequentemente despertar o seu interesse e a sua motivação para participar na referida actividade com mais empenho.

Tanto a discussão de temas tratados no texto entre alunos, como os jogos dos provérbios envolvendo toda a turma constitui tarefa eleita no manual, enquanto actividade lúdica muito importante, para fazer com que os alunos usem a Língua Portuguesa na sala de aula. Assim, a partir do assunto tratado no texto, solicita-se ao aluno que discuta com os colegas o

significado de um dos ditados populares e que inicie um provérbio para que o outro complete, assim sucessivamente; vão perdendo os alunos que se esquecerem até ficar um único aluno, que vence o jogo (MH, p.58).

A representação e a entrevista emergem como duas técnicas escolhidas pela autora do manual, para despertar o interesse dos alunos para a prática comunicativa da língua, ao sugerir que os alunos se organizem em grupo e representem um diálogo (MH, p.80), realizem as actividades de simulação, em que terão de utilizar a 3ª pessoa e manifestar amabilidade, nas seguintes situações: *ida à papelaria, ao cinema, ao mercado, ao café, ao correio e à pronto – a – vestir* (MH, p. 94); entrevistem colegas sobre a sua infância e as histórias que ouviram narrar (MH, p. 150) e fazer papel de jornalista simulando uma entrevista com uma das personagens do texto em estudo (MH, p. 168).

3ª Unidade temática

Como acontece na unidade anterior, as actividades incorporadas no manual sugerem que os alunos usem diferentes técnicas pedagógicas como: discussão de temas, dramatização e entrevista para executar tarefas comunicativas. Nesta perspectiva, a partir dos trabalhos de grupo ou de par, aos alunos são solicitadas as seguintes tarefas:

“Queres conhecer melhor determinada profissão. Forma um grupo, selecciona e entrevista alguém com experiência.” (MH, p. 192)

“ Discute em seguida com os teus colegas a distribuição que fizeste...” (MH, p. 196)

“ Representa o diálogo (da banda desenhada sobre a ida ao médico).” (MH, p. 208)

“ Representa com o teu grupo o diálogo que redigiram.” (MH, p. 218)

4ª Unidade temática

Poucas propostas de actividades justificam a escassez de exercícios de práticas comunicativas no domínio da comunicação oral. Regista-se apenas um exercício através do qual se solicita ao aluno o reconto oral da história, optando por uma das seguintes perspectivas: - a da galinha Tareca ou a do gato Tigre. O que nos leva a interpretar, que pode ser encarada como uma forma de possibilitar a intervenção criativa tanto do professor como dos alunos, para orientar

a leitura do texto com recursos a outras estratégias pedagógicas capazes de facilitar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, no domínio da oralidade.

B – Manual de língua portuguesa do 9º ano de escolaridade (2º ciclo)

Descrição Externa do Manual	
Título	Manual de Língua Portuguesa
Autora	Alice Gomes Fernandes de Matos (cabo-verdiana residente no país).
Editor	Ministério da Educação, Ciência e Cultura
Data de Edição	Sem data
Tipo de Material	Impresso
Descrição Interna do Manual	
Destinatário	Alunos do 9º ano e professores de língua portuguesa
Objectivos	Não estão explícitos
Metodologia	Tende para métodos estruturais
Organização em Níveis	1º Ano do 2º ciclo (9º ano) (apenas para alunos desse nível)
Organização dos Conteúdos	Encontra-se estruturado em torno de três temas: <i>Línguas em Geração, Língua e sociedade e O Homem e a Língua.</i>
Actividades/Exercícios	Algumas actividades de interpretação de texto, de funcionamento da língua e produção escrita.
Tipologia de textos	Textos literários (narrativos e líricos) e textos não literários (textos teóricos sobre a origem e a expansão da Língua Portuguesa, sobre os crioulos de base lexical portuguesa, reportagem, entrevista, publicidade, e regulamento).
Gravuras	Estão contemplados fotografias, desenhos, bandas desenhadas, pinturas e esquemas.

Documentos autênticos	Fotografias de monumentos históricos, de escritores e de figuras históricas nacionais e internacionais, fotografias de espaços geográficos nacionais e documentos legais.
-----------------------	---

Quadro III – Descrição do Manual do 9º Ano

Actividades que induzem à prática de comunicação oral	Actividades de interpretação/compreensão de textos	Funcionamento da língua (exercícios gramaticais)	Leitura silenciosa, dialogada, expressiva e jogral	Expressão escrita
1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	1ª Unidade temática	1ª Unidade temática
3 Exercícios	43 Exercícios	14 Exercícios		6 Exercícios
2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	2ª Unidade temática	2ª Unidade temática
2 Exercícios	55 Exercícios	8 Exercícios	1 Exercício	10 Exercícios
3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	3ª Unidade temática	3ª Unidade temática
Sem sugestões	Sem sugestões	Sem sugestões	Sem sugestões	Sem sugestões
Total 5	Total 98	Total 22	Total 1	Total 16

Quadro IV – Síntese do número de actividades/exercícios presentes no manual em estudo

1.1.7- Análise e explicitação de exercícios indutores de práticas da comunicação oral presentes no manual do 9º Ano

Embora seja um manual com poucas sugestões de actividades no domínio das práticas comunicativas da comunicação oral, os exercícios propostos, em conjunto com outros que o professor possa criar, podem ajudar os alunos a ter uma intervenção oral em vários momentos da prática pedagógica. Assim sendo, das três unidades temáticas, a primeira é a que mais exercícios comunicativos propôs, conforme os exemplos a seguir indicados:

1ª Unidade Temática

- Proposta para a discussão dos conceitos de *crioulidade* e de *cabo-verdianidade*, nas disciplinas de história e de cultura cabo-verdiana, para depois ser aproveitada na aula de Língua Portuguesa. (M9, p. 26). Este exercício abre a possibilidade de desenvolver a prática pedagógica na perspectiva interdisciplinar, o que pode ser uma proposta bastante interessante para que o aluno possa explorar outras oportunidades de aprendizagem.

- Debate sobre o tema: “ O professor de Física deve corrigir os meus erros de Português ou não?” (M9, p. 52)

- “ Discute com os teus colegas a adequação/não adequação das expressões nas frases que criaram.” (M9, p. 56)

2ª Unidade temática

- “ Reconta o que leste, oralmente ou por escrito.” (M9, p. 105)

- “Pode a Ciência avançar, sem limites, pondo em causa a própria natureza humana? Sugere aos professores de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e F.P.S que esta questão seja discutida numa aula conjunta.” (M9, p. 151)

Esta tarefa apela à interdisciplinaridade, o que poderá ser bastante interessante caso os professores planifiquem actividades que permitam o desenvolvimento de competências específicas que desejam desenvolver nos alunos.

3ª Unidade temática

Esta unidade não apresenta propostas de exercícios, mas incorpora apenas textos de apoio, deixando uma margem clara para o professor e os alunos porem em cena a sua imaginação e criatividade, embora seja necessário reconhecer a dificuldade que o professor possa encontrar na implementação de actividades criativas. Nesta matéria, importa ter em mente as sugestões das autoras Santos e Balancho (1993: 12), uma vez que de acordo com as mesmas, os processos criativos podem ajudar os professores a se afastarem do caminho da prática rotineira enraizada na cultura adquirida, possibilitando-lhes a abertura a novas hipóteses de invenção e de experimentação.

Por outro lado, o professor pode estimular a capacidade criativa dos alunos por meio de exercícios que permitam o desenvolvimento da competência comunicativa dos mesmos, desde que ele esteja disponível para estimular, “valorizar e avaliar as manifestações criativas dos alunos” (AA.VV, 1991a: 25).

De uma forma geral, a análise dos dois manuais usados no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino secundário põe a descoberto a opção das autoras que revela, de alguma forma, uma estrutura organizativa que, do nosso ponto de vista, não apoia nem o trabalho do professor, nem motiva a sua adopção por parte dos alunos.

O manual *Hespérides* embora não apresente uma variedade de textos com respectivas propostas de actividades que permitam explorar aspectos comunicativos com intuito de despertar, no aluno, o interesse para comunicar oralmente, em Língua Portuguesa, pode servir como um instrumento útil, caso seja usado juntamente com outros materiais de apoio à prática pedagógica, visto que no processo de ensino/aprendizagem, o manual escolar figura como mais um recurso entre vários outros ao alcance do professor e dos alunos.

No que concerne ao *Manual 9*, as propostas de actividades não são aliciantes. A organização do conteúdo, a escolha dos textos, o tratamento dos temas e os exercícios propostos revelaram-se inadequados para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. A maioria dos professores inquiridos contesta a presença de textos demasiado teóricos que dificultam não só o trabalho dos professores como a compreensão do conteúdo por parte dos alunos.

O levantamento de tarefas presentes no referido manual traz à tona o privilégio de actividades de interpretação de textos em detrimento de exercícios comunicativos, cuja presença não é suficiente para trabalhar adequadamente a capacidade de expressão oral dos alunos. Daí que a sua substituição é almejada por muitos professores.

O facto do referido material não ser ideal para o ensino do Português Língua Segunda no contexto cabo-verdiano, enquanto não se procedeu à sua substituição, o seu uso pode ser viabilizado através do recurso aos materiais complementares para o tratamento dos temas programáticos, rentabilizando assim algumas opções úteis do referido manual.

1.2 – *Corpus* II – O inquérito

1.2.1 – A amostra

No presente estudo a população – alvo foi constituída por noventa e seis alunos do segundo ciclo (9º e 10º anos de escolaridade), sendo quarenta e oito do sexo masculino e quarenta e oito do sexo feminino, que se encontram na faixa etária compreendida entre os treze e os dezoito anos e, por outro lado, fazem parte desta amostra vinte e um professores do ensino secundário, de ambos os sexos, com a idade compreendida entre os vinte e seis e mais de quarenta e cinco anos e todos com formação para o desempenho das funções de docente (do Bacharelato ao Mestrado).

Tanto os professores como os alunos pertencem a três escolas secundárias da Cidade da Praia (Escola Secundária Abílio Duarte, Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa e Escola Secundária Constantino Semedo).

Importa sublinhar que tanto a escolha dos informantes como a da escola foi de uma forma intencional, uma vez que os critérios que presidiram a adopção dessa medida tiveram em conta a proximidade das referidas escolas, a facilidade em aplicar os inquéritos e a segurança em garantir o sucesso da recolha dos dados, tendo em conta a disponibilidade e o apoio incondicional dos responsáveis das referidas escolas.

1.2.2 - Instrumento de recolha dos dados

Para a recolha dos dados foi preciso a aplicação do inquérito aos professores do ensino secundário de três escolas diferentes e aos alunos do 9º e do 10º anos de escolaridade das referidas escolas.

Através do citado instrumento, aplicado em dois modelos e versando sobre o mesmo conteúdo, procurou-se conhecer as opiniões desses dois agentes do processo educativo, sobre a forma como usaram o ME em diferentes momentos do processo de ensino/aprendizagem e que importância atribuem ao referido material, no contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa no território cabo-verdiano.

1.2.3 – Inquérito por questionário – aplicação do pré-teste e a respectiva análise

Após a escolha das escolas onde vão ser aplicados os inquéritos, foram estabelecidos alguns contactos com algumas pessoas responsáveis das referidas escolas (director e subdirectores pedagógicos) no sentido de facilitarem a aplicação do questionário.

Concedida a autorização, no mês de Janeiro deu-se início à aplicação de um pré-teste do questionário tanto aos professores como aos alunos, tendo para esse efeito sido distribuído o referido inquérito a 16 (dezassex) alunos e a 7 (sete) professores de uma escola secundária situada num dos bairros da cidade da Praia. Após a análise da dificuldade de interpretação das questões do pré-teste por parte dos informantes, procedeu-se às alterações necessárias para uma melhor compreensão dos mesmos pelos informantes, bem como para garantir resultados mais fidedignos.

1.2.4 – O inquérito por questionário

Como tínhamos referido, para o desenvolvimento do tema da presente dissertação, para além da análise dos manuais de Língua Portuguesa, usados no ensino secundário de Cabo verde, com intuito de perceber de que forma os mesmos poderão permitir o desenvolvimento da

competência comunicativa dos alunos, propôs-se a aplicação do inquérito escrito tanto aos professores como aos alunos do ensino secundário. Para aplicação do referido inquérito foram seleccionadas três escolas secundárias da Praia e contemplamos um total de 96 (noventa e seis) alunos e 21 (vinte e um) professores, como foi referido.

Considerando que os professores e os alunos são dois dos principais utilizadores dos ME, sendo actores do processo de ensino/aprendizagem, revelou-se pertinente que se privilegiasse, na recolha de informação por meio de dois tipos de inquéritos³¹, a opinião dos referidos informantes.

A aplicação do inquérito por questionário aos alunos aconteceu durante o mês de Fevereiro, nas três escolas já referidas, no decorrer das aulas, tendo-se pedido prévia permissão aos professores que prontamente colaboraram na aplicação do mesmo.

1.2.5 – Inquérito aos alunos: apresentação e interpretação dos dados

O inquérito por questionário destinado aos alunos era constituído por um total de treze questões, das quais cinco eram perguntas fechadas, cinco semi-abertas e 3 abertas. Embora não apresente uma divisão clara, o referido instrumento pode ser dividido em três partes: sendo a primeira parte dedicada às questões mais simples que se referem à identificação do informante, já na parte seguinte, privilegiaram-se questões relacionadas com o grau de importância que é atribuído ao manual, os momentos em que o mesmo foi usado, a forma como foi usado, tipos de exercícios que contempla, as imagens que o mesmo apresenta, opinião sobre o mesmo e por fim o pedido de sugestão sobre a aula de Língua Portuguesa.

a) – Identificação dos informantes

1- Sexo

Embora, do ponto de vista dos objectivos deste trabalho, as informações sobre o sexo não sejam muito importantes, achamos por bem registá-las para que possamos dar a conhecer o

³¹ Foram elaborados inquéritos diferentes para esses informantes, apesar de se manter o mesmo conteúdo, para facilitar a interpretação das questões por parte dos alunos.

universo dos informantes, não só pelo facto de haver um desequilíbrio entre a população estudantil em função do sexo, mas também porque pode revelar-se interessante termos a noção da forma como cada um deles encara o uso dos manuais na sua aprendizagem.

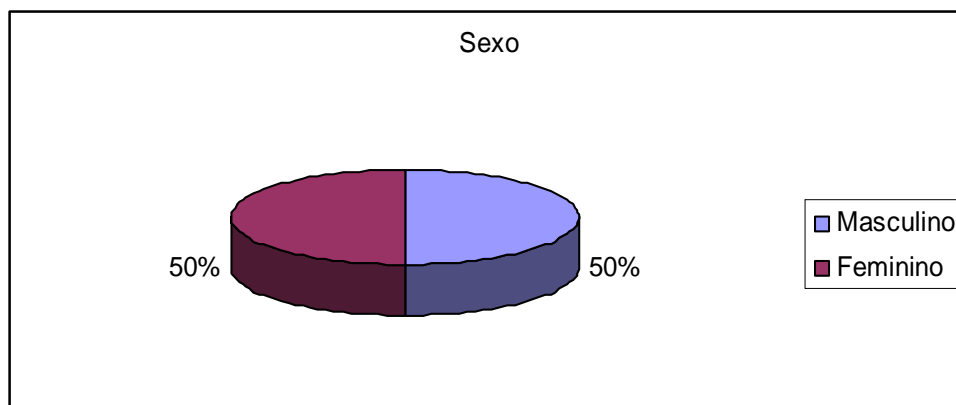


Gráfico 1: Caracterização dos informantes por sexo.

Conforme nos mostra o gráfico1, o número dos informantes são equilibrados, com 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino, encontrando-se distribuídos por três escolas secundárias da Praia.

2- Idade

Relativamente à idade, os informantes encontram-se numa escala que varia entre 13-15 e 16-18 anos, sendo os do 9º ano, na sua maioria, com a idade compreendida entre os 13 e os 15 anos (37 alunos, correspondendo a mais de 77%) e os do décimo, por estarem numa classe mais adiantada, é natural que estejam maioritariamente na faixa etária dos 16-18 anos, conforme se pode observar no quadro e nos gráficos a seguir indicados:

	9º Ano		10º Ano	
	Idade		Idade	
Escolas	13-15	16-18	13-15	16-18
ESCS	15	1	7	9

ESCJPC	13	3	14	2
ESAD	9	7	1	15

Quadro 1: Distribuição dos informantes por idade e por ano de escolaridade.

Gráfico 2, 3, 4 e 5: Número de informantes por idade e por ano de escolaridade

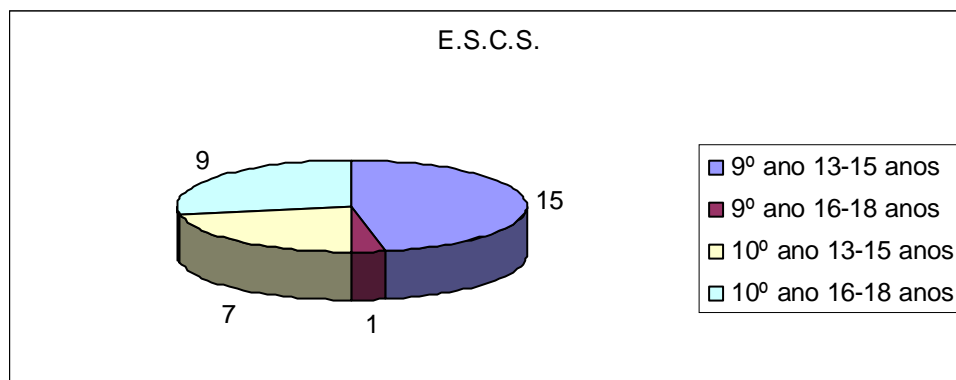


Gráfico 2: Referente aos alunos da Escola Secundária Constantino Semedo.

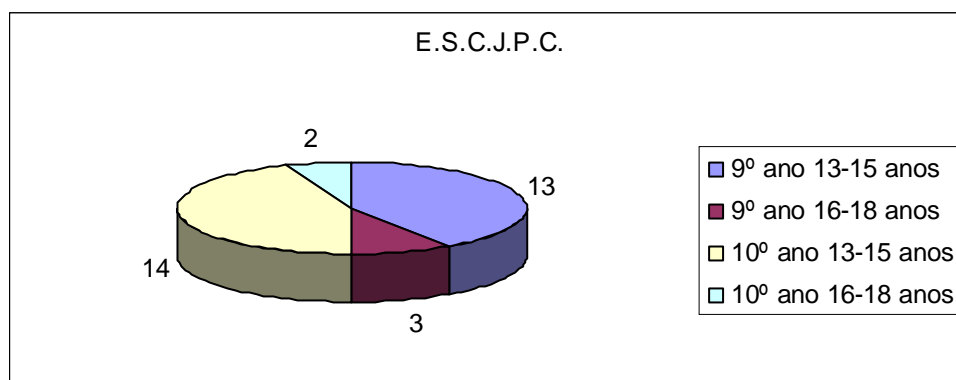


Gráfico 3: Referente aos alunos da Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa.

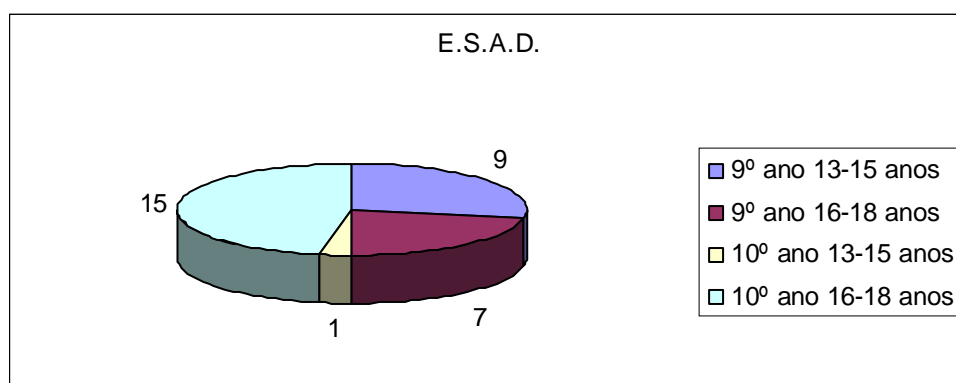


Gráfico 4: Referente aos alunos da Escola Secundária Abílio Duarte.

O gráfico a seguir apresenta-nos as informações que nos ajudam a compreender a distribuição dos informantes em função da idade e por ano de escolaridade.

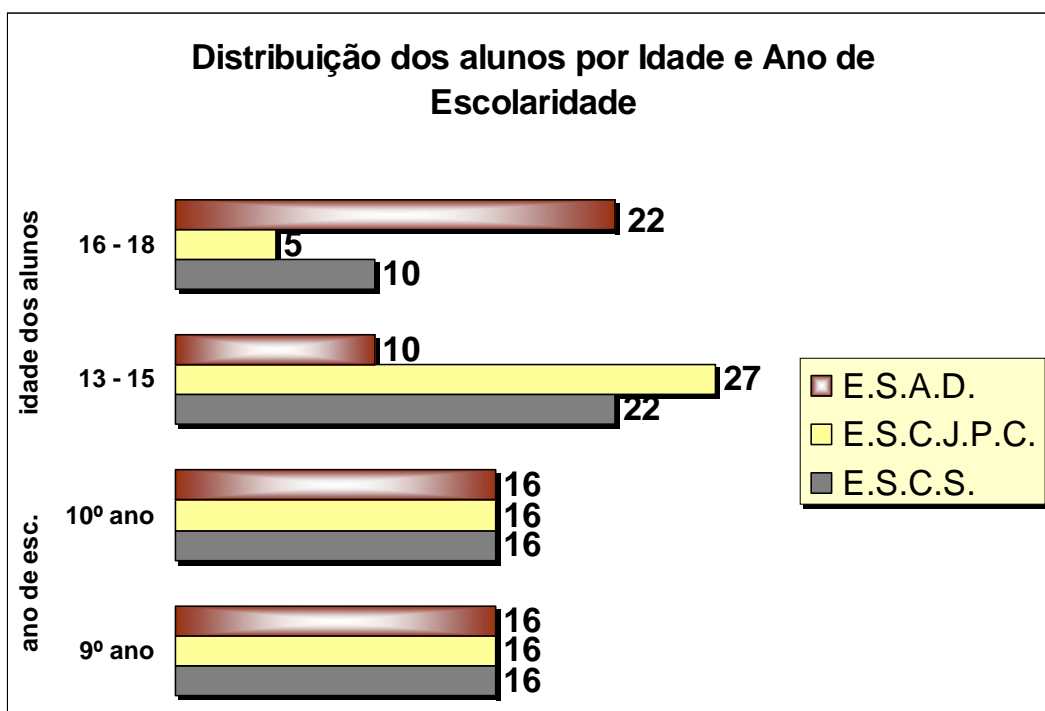


Gráfico5: Distribuição dos alunos por idade e por ano de escolaridade.

b) – Questões relacionadas com o Manual de Língua Portuguesa

A partir da questão 3, o aluno é levado a opinar sobre o manual que usou na aprendizagem do Português no ano anterior.

No que concerne ao grau de importância que é atribuído ao manual de Língua Portuguesa, os alunos do 9º ano das três escolas estudadas foram unânimes (cerca de 81,25% e 87,50%) em reconhecer que o material em questão é muito importante para a aprendizagem da referida língua. Por outro lado, os alunos do 10º ano (50% e 56,25%), apesar das opiniões serem em percentagem inferior à dos alunos do 9º ano, também reconhecem a elevada importância do manual na aprendizagem do Português, conforme mostram os gráficos que se seguem.

Gráfico 6 e 7 representam as opiniões dos alunos do 9º e do 10º Anos sobre a importância que atribuem ao ME.

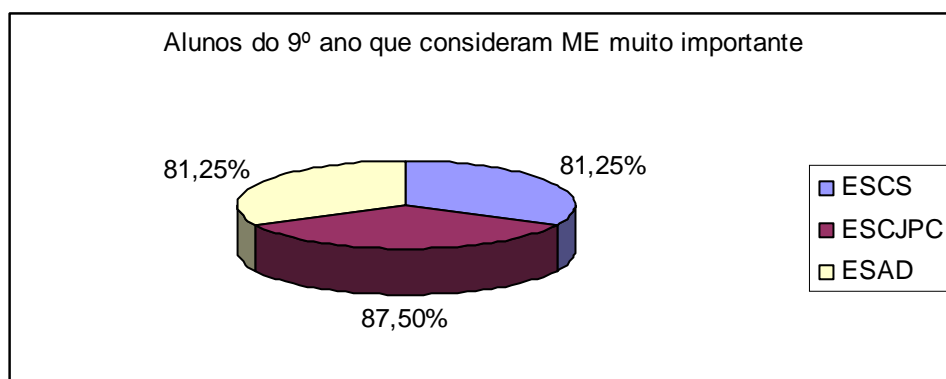


Gráfico 6: Opinião dos alunos do 9º ano sobre o manual.

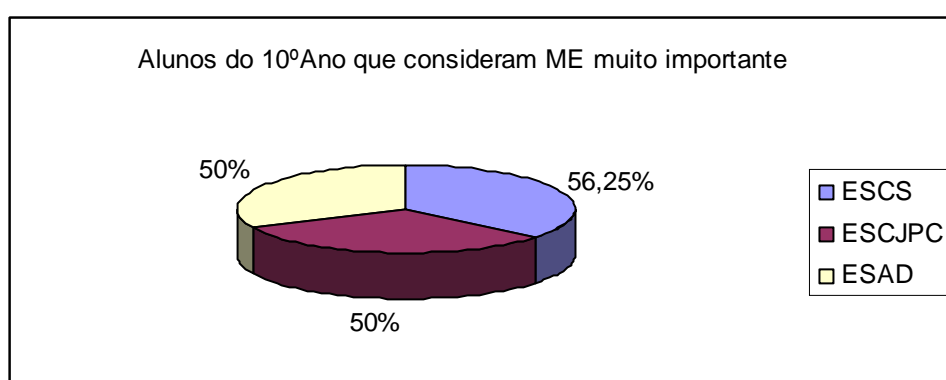


Gráfico 7: Opinião dos alunos do 10º ano sobre o manual.

Gráfico 8 e 9: Percentagem de alunos que consideram ME importante na sua aprendizagem.

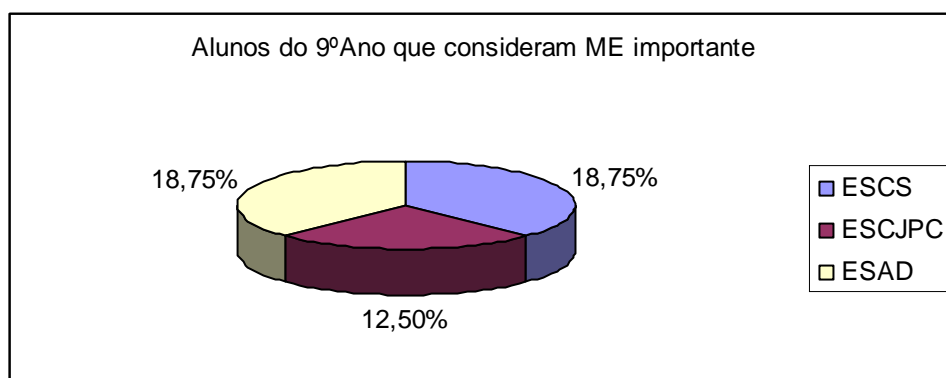


Gráfico 8: Opinião dos alunos do 9º ano sobre a importância do manual.

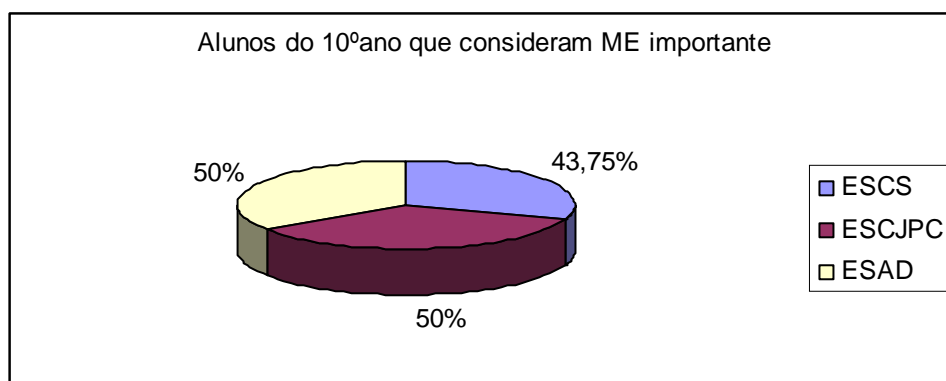


Gráfico 9: Opinião dos alunos do 10º ano sobre a importância do manual.

À questão 4 (quatro) do inquérito, as respostas dadas reflectem o uso que é feito do manual em diferentes momentos, tanto na preparação como na realização da prática pedagógica pelos professores e pelos alunos. Nesta perspectiva, a sala de aula emerge como um espaço privilegiado para o uso dos manuais, com intuito de atender aos diferentes objectivos de aprendizagem da Língua Portuguesa, de acordo com a leitura que se pode fazer do quadro 2. Por outro lado, a realização dos trabalhos de casa com recurso ao referido material parece ser uma prática que permite aos alunos manter um contacto permanente com o citado material, embora esse procedimento não seja encarado da mesma forma em todas as escolas.

Importa referir que a análise dos dados recolhidos sobre esta questão permite-nos verificar que tanto no primeiro ciclo como no primeiro ano do segundo ciclo (9º ano) o manual de Língua Portuguesa é muito usado praticamente na maior parte das aulas realizadas, sendo a sua presença, segundo a opinião dos inquiridos, marcada ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, servindo de suporte para a exploração pedagógica de diferentes tipos de textos, de actividades e de outros componentes.

Das três escolas, a ESCJPC é a que mais usou o manual em diferentes momentos para atender a vários objectivos de aprendizagem da Língua portuguesa, com cerca de 50% de opinião favorável, enquanto que a ESAD, segundo os dados, consta como a escola que menos uso fez do manual para atender a diferentes objectivos de aprendizagem do Português, com 18,75% de respostas que confirmam este facto.

Já para as actividades de leitura, de interpretação de texto (durante a aula) e a de realização do trabalho de casa, 56% dos inquiridos afirmam que se privilegiou o manual enquanto material bastante útil para pôr em prática essas actividades.

Diferentes momentos em que foi usado o manual de LP	Alunos do 9º Ano			Alunos do 10º Ano		
	ESCS	ESCJPC	ESAD	ESCS	ESCJP C	ESAD
1 - Durante a aula para as actividades de leitura, resolução de exercícios gramaticais; interpretação de textos	100%	94%	100%	100%	100%	100%
2- Em casa, para a realização de trabalhos solicitados	81,25%	75%	18,75%	43,75%	68,75%	25%
3 – Durante a actividade de estudo para a consolidação da aprendizagem	37,50%	68,75%	6,25%	25%	37,50%	18,75%

Quadro 2: Diferentes momentos em que foi usado o ME pelos alunos.

Para além dos momentos já referidos, alguns informantes indicaram outros momentos em que usaram o manual, em que se serviram de alguns textos que consideram interessantes, para fazerem leitura em momentos de lazer, para a realização de concursos de leitura, de teatro, pesquisa e para o estudo de fichas informativas que o manual contempla.

Questão 5: Para além dos manuais escolares, nas aulas de Língua Portuguesa do ano anterior foram utilizados outros materiais de apoio?

Relativamente à questão em epígrafe, a análise do quadro a seguir indicado permite verificar que a maior parte dos inquiridos responderam positivamente, no entanto, os alunos do 10º ano foram os que mais afirmaram ter usado outros materiais para a aprendizagem da Língua Portuguesa – o que não é de estranhar tendo em conta que no 9º ano as diferentes unidades temáticas bem como as lacunas que o manual apresenta dão alguma oportunidade aos professores e aos alunos para explorarem outros materiais como forma de facilitar a compreensão dos conteúdos programáticos.

Note-se que a ESCJPC é a que apresenta maior percentagem de alunos que afirmam não usarem outros materiais no ano anterior nas aulas de Português.

Importa sublinhar que estes dados reforçam a ideia da importância de que se revestem os materiais escolares no processo de ensino/aprendizagem da referida disciplina em Cabo Verde.

	Alunos que afirmam que usaram outros materiais para além dos manuais, nas aulas de LP		Os que afirmam que não usaram outros materiais para além dos manuais de LP		Os que não responderam	
	9º Ano	10º Ano	9º Ano	10º Ano	9º Ano	10º Ano
ESCS	75%	0%	6,25%	12,50%	0%	6,25%
ESCJPC	27,25%	29%	25%	12,50%	6,25%	0%
ESAD	28%	37,5%	22%	12,5%	0%	0%

Quadro 3: Resuma de respostas dadas à questão 5.

Na questão 6 solicita-se aos informantes, caso a resposta anterior seja positiva, a indicação de outros materiais que foram usados para além do ME.

Em resposta ao ponto 6, os informantes afirmam terem sido usados documentos variados para a realização das aulas de Português, entre os quais foram indicadas fotocópias de textos e fichas de outros livros, dicionário, gramáticas do português, jornais e revistas.

No que concerne à questão 7, uma percentagem significativa (50%) de informantes demonstra que não considera interessante somente um tipo específico de exercício presente no manual, mas sim diferentes tipos.

Por seu turno, 23% e 20% dos inquiridos consideram interessantes os exercícios de interpretação de texto e de gramática, respectivamente. Um aspecto curioso que emerge destes dados é o facto de muitos dos informantes não identificarem os exercícios interactivos que requerem mais espontaneidade como sendo os mais interessantes. Esta situação poderá levar-nos a questionar se isso não tem a ver com o facto de eles estarem habituados a prática de actividades que implicam perguntas e respostas.

O facto da metade dos inquiridos considerar a interpretação de texto como sendo o tipo de exercício mais importante que o manual apresenta pode fornecer-nos pistas que poderão fundamentar a nossa hipótese. No entanto, apesar dessa questão poder parecer sem fundamentos, não deixa de ter alguma razão, visto que a leitura que geralmente é praticada quase sempre seguida de exercícios de interpretação de texto, surge como a actividade considerada mais produtiva que o manual apresenta, segundo a opinião dos professores do ensino secundário de Cabo Verde, citado por Pinto (2005).

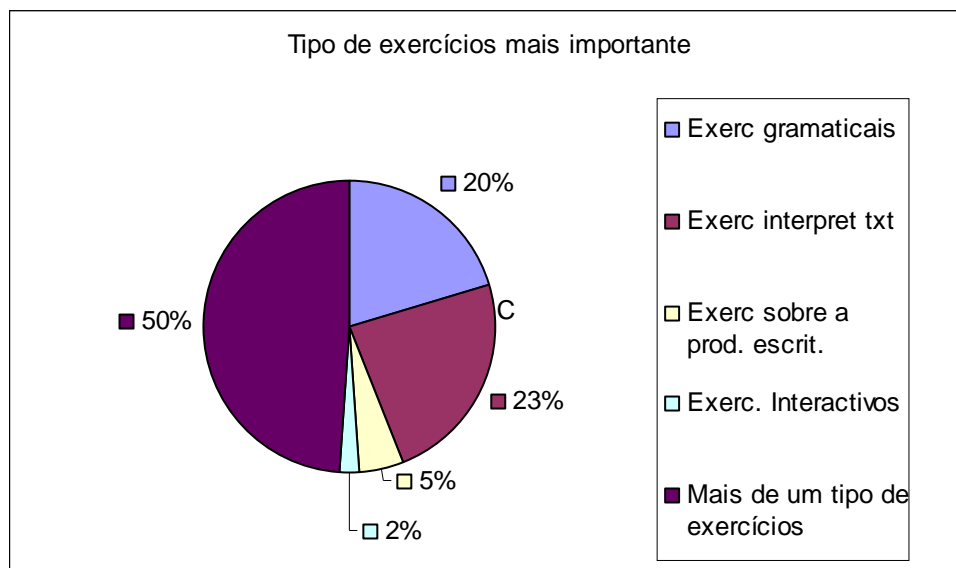


Gráfico 10: Resumo de respostas referentes à questão 7.

Questão 8: Achas que as imagens que o referido manual apresenta te ajudaram a compreender os textos estudados? Justifica a tua resposta.

Da análise dos dados, conforme pode ser comprovado a partir dos gráficos 11 e 12, infere-se que a maioria esmagadora dos informantes afirma que as imagens presentes no manual ajudaram na compreensão dos textos estudados, com argumento de que a observação das imagens que acompanharam os textos escolhidos para a leitura ajudaram muito a compreender melhor o texto, facilitaram a interpretação do mesmo e, também, de acordo com a opinião expressa, despertaram-lhes a curiosidade e funcionaram como uma espécie de motivação para a leitura do texto.

Embora em percentagem muito reduzida (entre 6,25% e 12,50%), houve opinião que contraria a maioria, afirmando que as imagens dos manuais são inadequadas e que geralmente não se relacionam com o conteúdo do texto. E regista-se também a posição de uma pequena percentagem de inquiridos que acha que em parte é possível considerar que as imagens ajudaram a compreender os textos algumas vezes e que muitas vezes a sua ligação com o texto suscitou alguma confusão.

Gráficos 11 e 12 - Opinião dos alunos de 9º e do 10º anos sobre se as imagens do manual ajudaram ou não na compreensão dos textos.

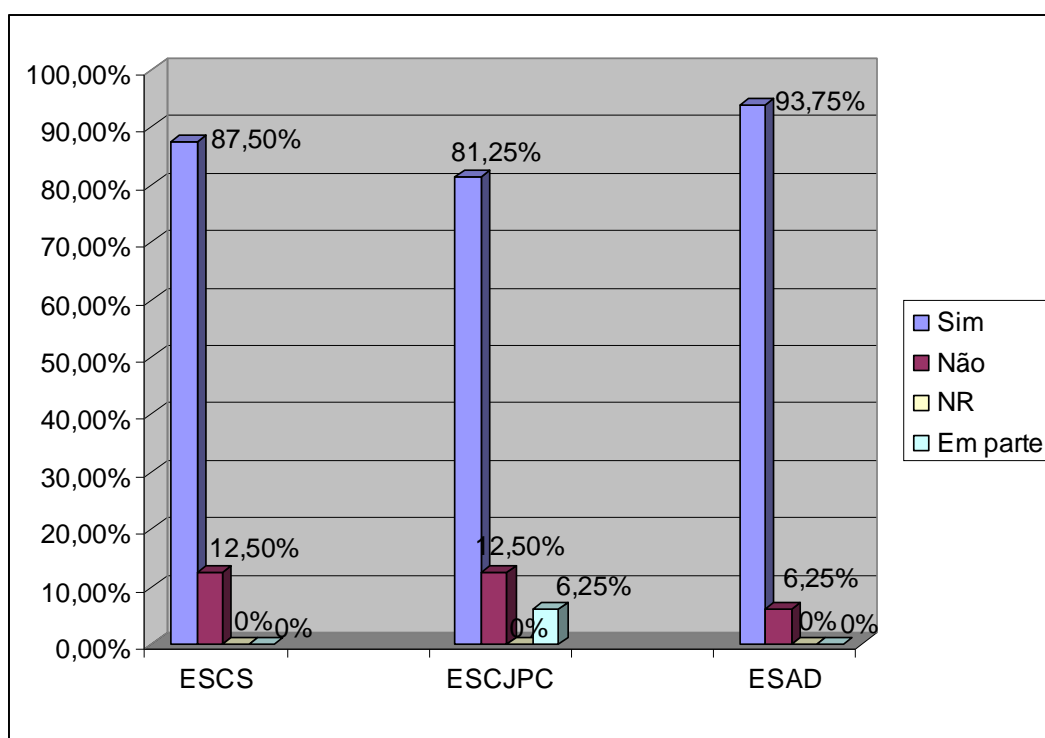


Gráfico 11 – Referente à questão 8 (9º ano)

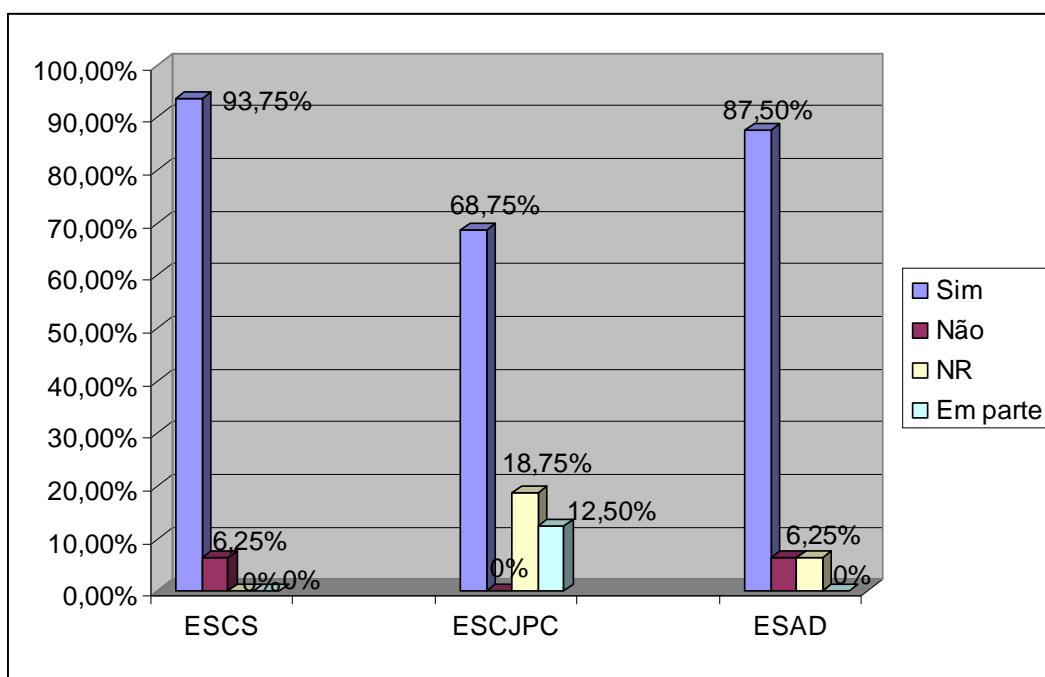


Gráfico 12 – Referente à questão 8 (10º ano)

Para uma melhor interpretação dos dados, as respostas dadas foram agrupadas e sintetizadas no quadro 4.

Sim	Justificação	Em parte	Justificação	Não	Justificação	NR
76,04%	Permitem compreender melhor os textos	3,13%	Muitas vezes as imagens são confusas e outras vezes facilitam a interpretação do texto	10,42%	Imagens são inadequadas e não se relacionam com os textos.	
2,08%	Facilitam a interpretação do texto					
2,08%	Despertam a curiosidade para a leitura					

Quadro 4: Resumo das justificações das respostas dadas anteriormente.

Questão 9: Consideras que a utilização do manual do ano anterior foi muito importante para aprenderes a comunicar em Língua Portuguesa? Justifica a tua opinião.

De acordo com as informações presentes nos gráficos que se seguem, a elevada percentagem de respostas positivas da parte dos alunos inquiridos confirmam que de facto o manual usado no ano anterior foi muito importante para a aprendizagem do Português.

Apesar dessa constatação, ainda persiste a opinião de alguns alunos que contrariam esse ponto de vista, alegando que da forma como as actividades no manual estão concebidas não facilita a prática da língua. Por outro lado, os que consideram em parte defendem que outros materiais usados também foram úteis.

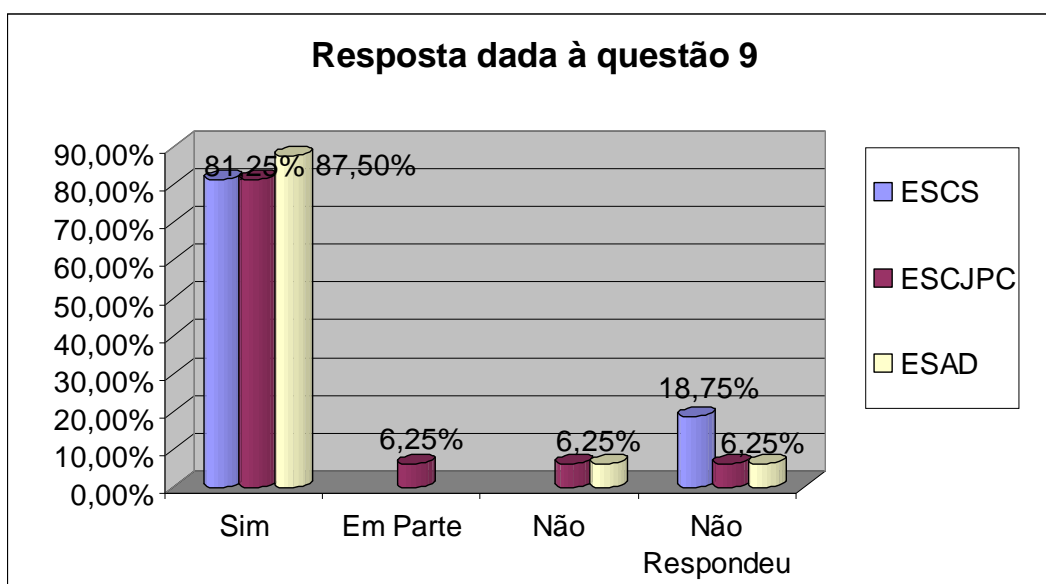


Gráfico 13: Percentagem de respostas dos alunos do 9º ano referentes à questão 9.

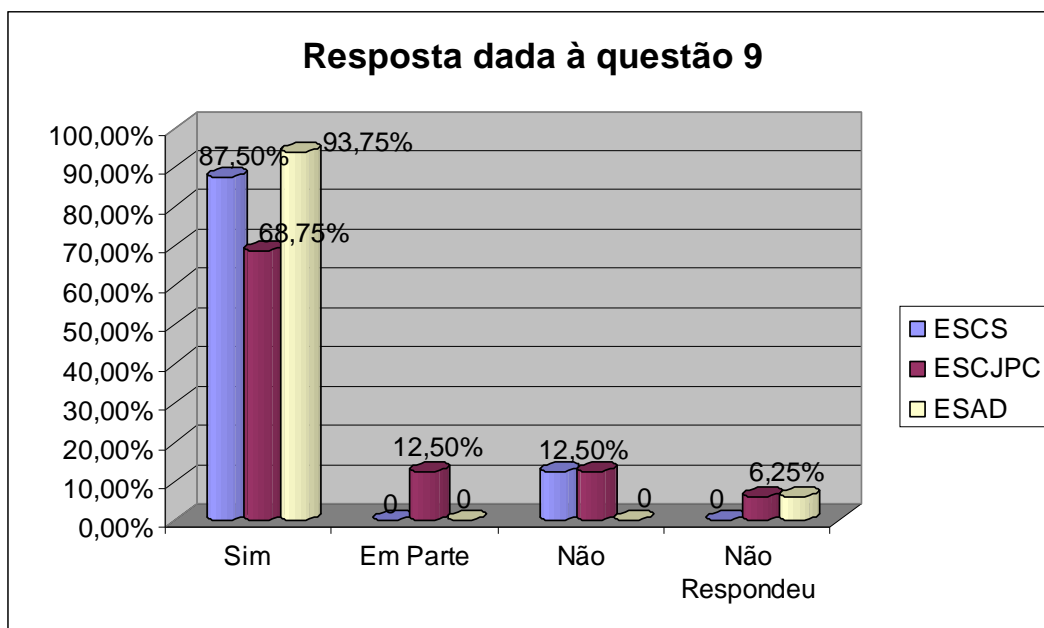


Gráfico 14: Percentagens de respostas dos alunos do 10º ano referentes à questão 9.

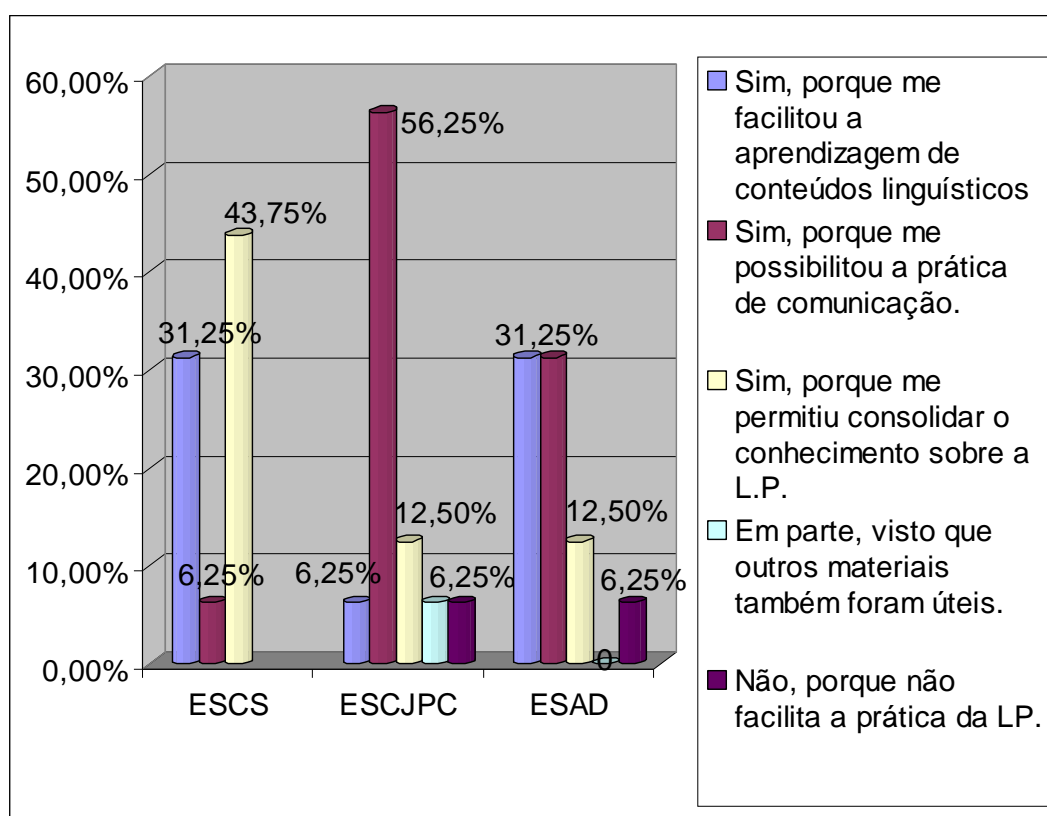


Gráfico 15: Síntese das respostas justificadas referentes a alunos do 9º ano.

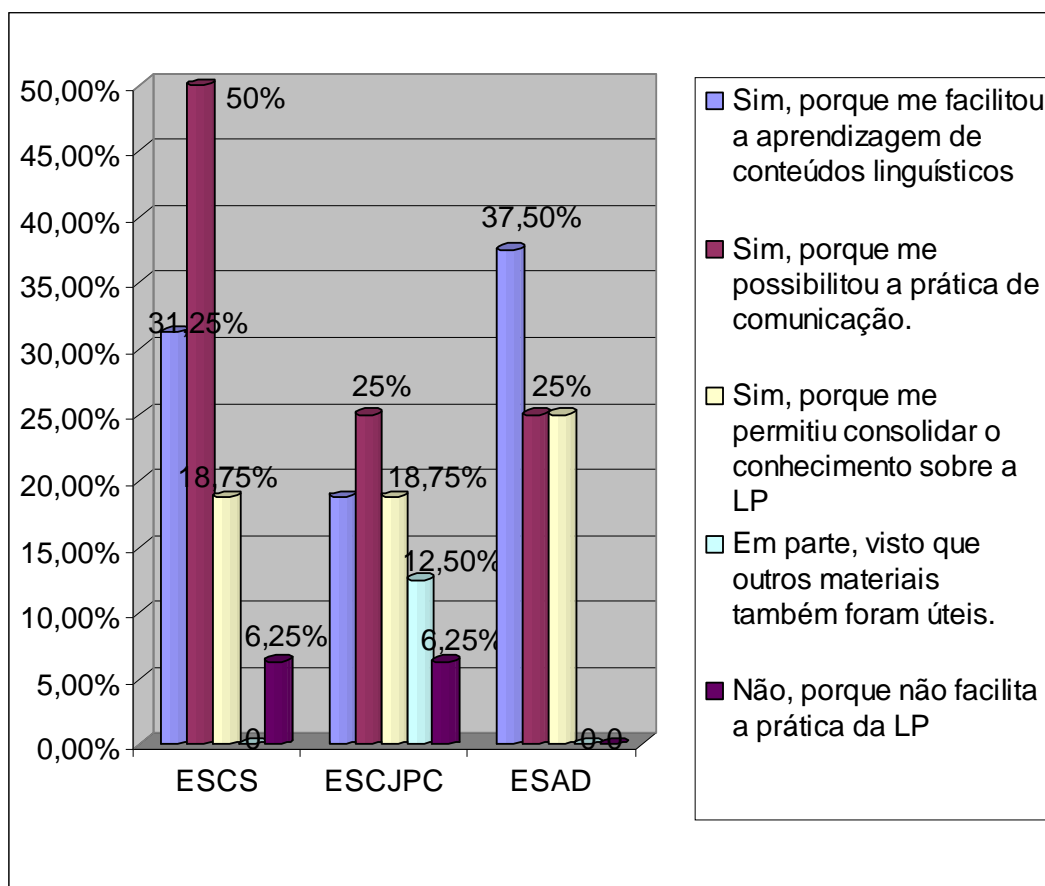


Gráfico 16: Síntese das respostas justificadas referentes a alunos do 10º ano.

Questão 10: Como aprendente de Língua Portuguesa, indica outras actividades que achas que o manual da referida disciplina deveria contemplar.

Em resposta a esta questão, os alunos inquiridos indicaram diversos tipos de actividades. Para não os transcrever em pormenor foram apresentados num quadro síntese em que os mesmos se encontram agrupados em cinco itens. Como pode ser constatado a partir da observação dos gráficos 17, 18 e 19, das actividades apontadas, jogos didácticos e actividades lúdicas figuram como aquelas que mais preferências tiveram enquanto actividades que o manual deveria contemplar, sobretudo para os alunos do 10º ano (50%, 43,75% e 25%).

Se por um lado é visível a expressão da vontade dos inquiridos em alterar alguns aspectos do manual, por outro lado, a persistência da resposta com a expressão “nada” e de uma percentagem significativa de “NR” denunciam, de alguma forma, uma certa comodidade e apego ao manual por parte dos alunos. Essa contradição evidencia a hesitação dos alunos em expressar a sua opinião sobre o referido material.

Se formos analisar os dados em função das opiniões expressas de acordo com as escolas, podemos verificar que há uma disparidade entre esses dois grupos de alunos dentro da mesma escola e uma certa diferença entre as três escolas.

Por exemplo, muitos alunos (43,75%) da Escola Secundária Constantino Semedo (ESCS) não responderam à questão colocada e em contrapartida os restantes informantes da mesma escola responderam de forma diversa à mesma questão. Sendo a sugestão de introdução de ficha de explicação sobre conteúdos gramaticais com maior percentagem de opinião, ficando relegados para o segundo plano, jogos didácticos e actividades lúdicas que se equilibram com a opinião dos que afirmam não ser necessário acrescentar nada e na terceira posição encontra-se a expressão de uma pequena percentagem de alunos que sugere a introdução de actividades práticas de comunicação sobre temas actuais e mais propostas de exercícios de interpretação de texto e debate.

Já na Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa (ESCJPC), uma parte significativa de alunos privilegia as actividades interactivas e lúdico-didácticas, apesar de se registarem as opiniões de 25% de informantes que admitem que não é preciso acrescentar nada.

Nos dados relativos à Escola Secundária Abílio Duarte (ESAD) nota-se um equilíbrio de respostas entre as propostas de contemplação de jogos didácticos e actividades lúdicas, de inclusão de actividades práticas de comunicação sobre temas actuais e de sugestões para a introdução de fichas de explicação sobre conteúdos gramaticais.

De um modo geral, o que sobressai nas respostas dadas à questão 10 é a expressão de uma vontade clara de introdução de alteração mais ou menos profunda no conteúdo dos dois manuais em estudo, de modo a atender aos objectivos de aprendizagem do Português, enquanto língua segunda.

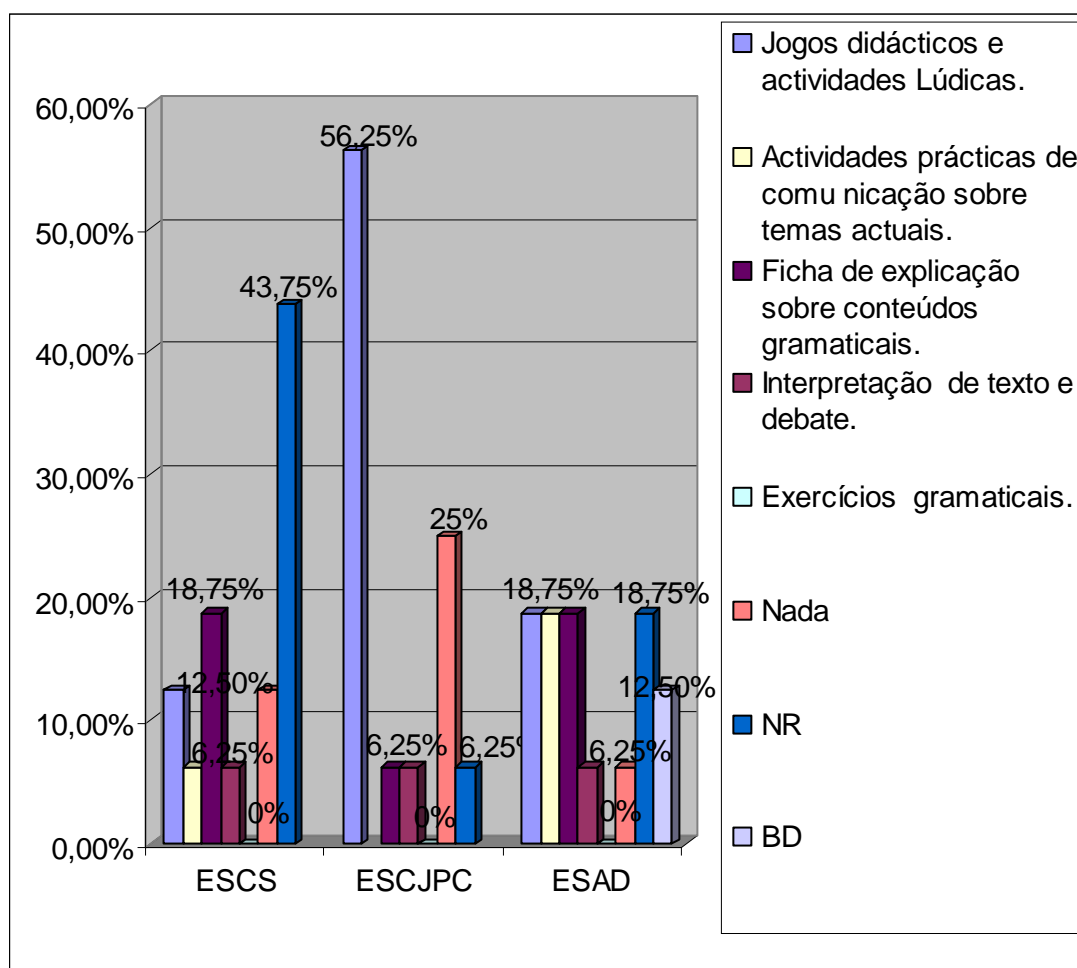


Gráfico 17: Distribuição das percentagens de opinião dos alunos do 9º ano sobre o tipo de actividades que o manual deveria contemplar.

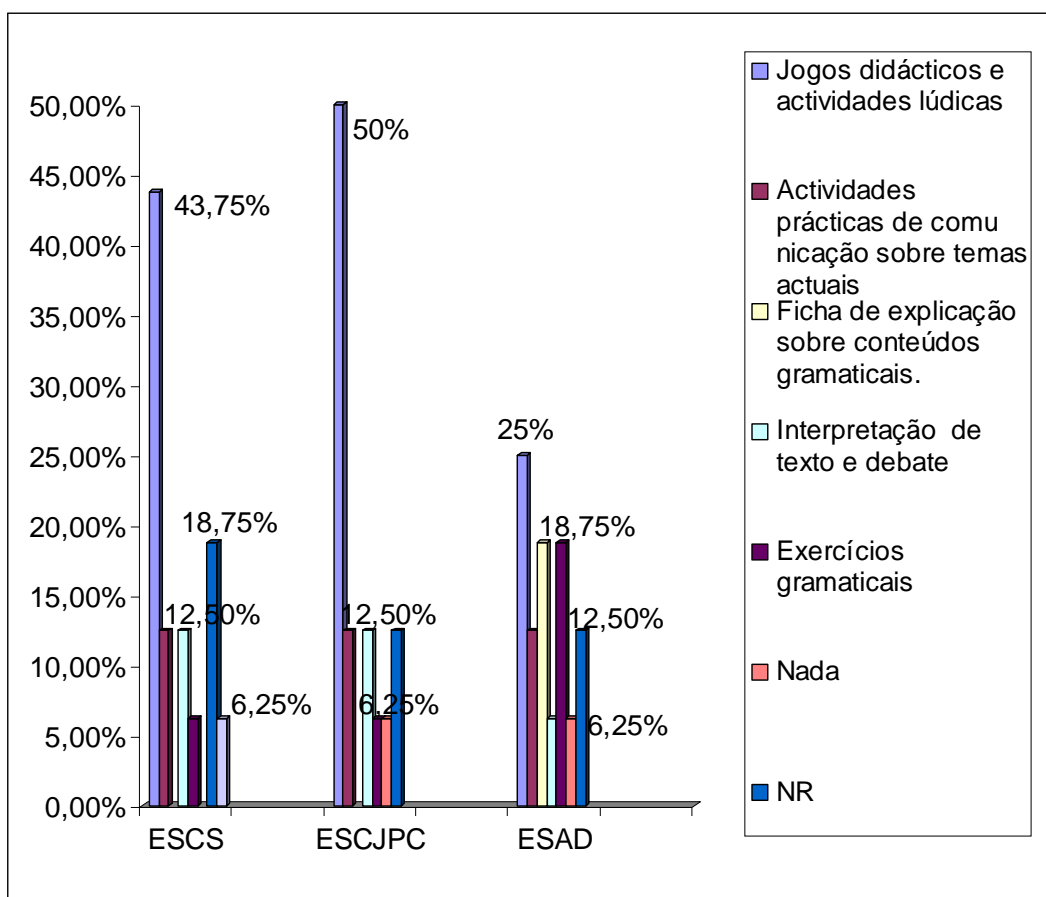


Gráfico 18: Distribuição das percentagens de opinião dos alunos do 10º ano sobre o tipo de actividades que o manual deveria contemplar.

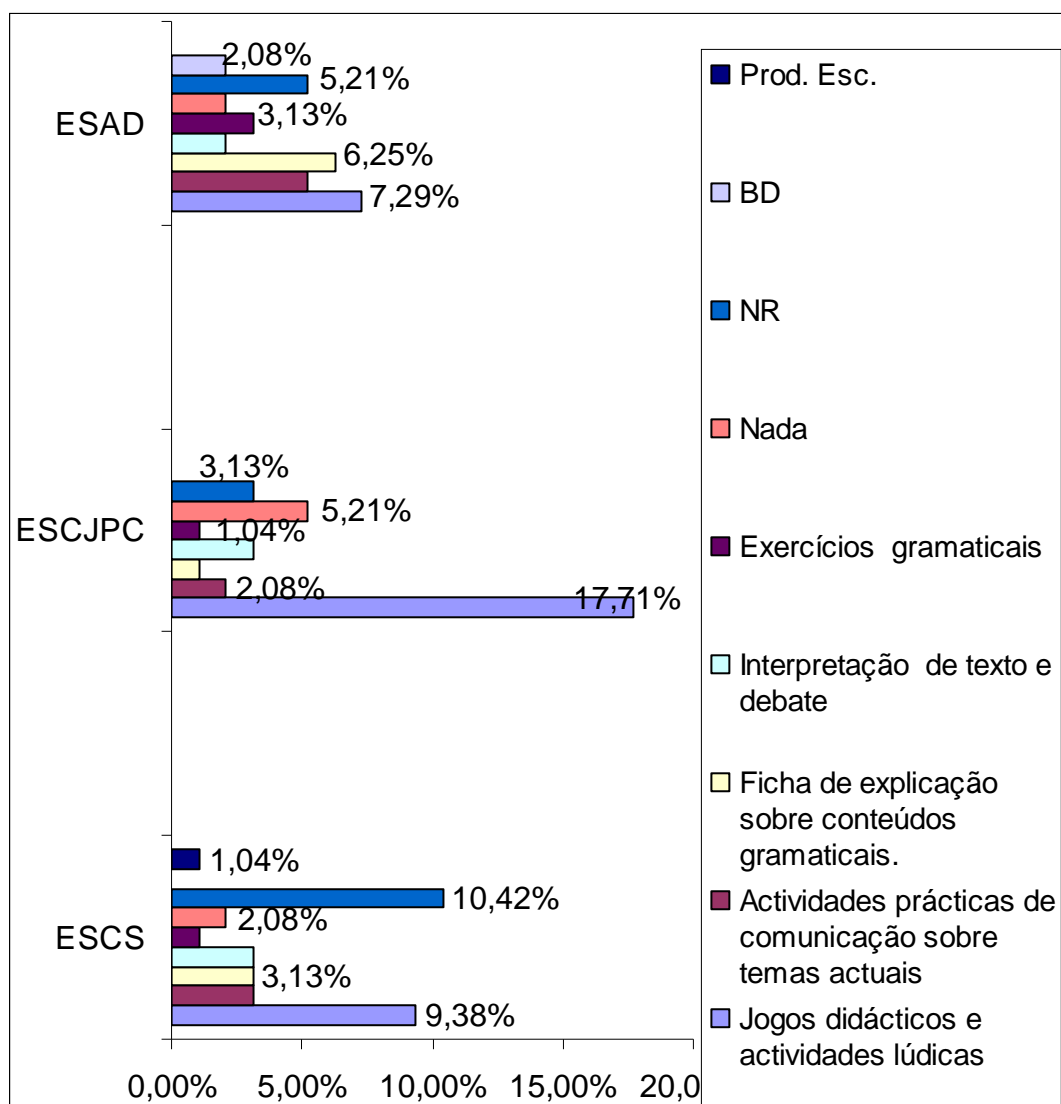


Gráfico 19: Distribuição da percentagem das respostas dos alunos das três escolas seleccionadas à questão 10.

No ponto 11 do questionário, interroga-se se a forma como se usou o manual motivou o aluno para aprender o Português e porquê.

A leitura dos gráficos 20 e 21 demonstra que é visível a expressão maioritária de respostas positivas (variando entre 81,25% e 100%), o que evidencia a possibilidade de adopção de uma estratégia positiva pelo professor na aula para despertar o interesse dos alunos em usar o seu manual e consequentemente motivá-los para a aprendizagem da língua.

Para além desse aspecto, registe-se em percentagem ínfima o número de respostas que considera que a forma como o manual foi usado durante as aulas de Língua Portuguesa, em

parte motivou a aprendizagem da língua, uma vez que alguns alunos afirmam que já tinham aprendido noutro contexto e que a estratégia usada apenas serviu para aperfeiçoar o conhecimento adquirido. Por outro lado, alguns dos informantes consideram que não ajudou muito porque o manual foi pouco usado.

Para os que responderam não, a justificação dada prende-se com o facto de que já sabiam falar o Português, porque tiveram apoios extra-escolares.

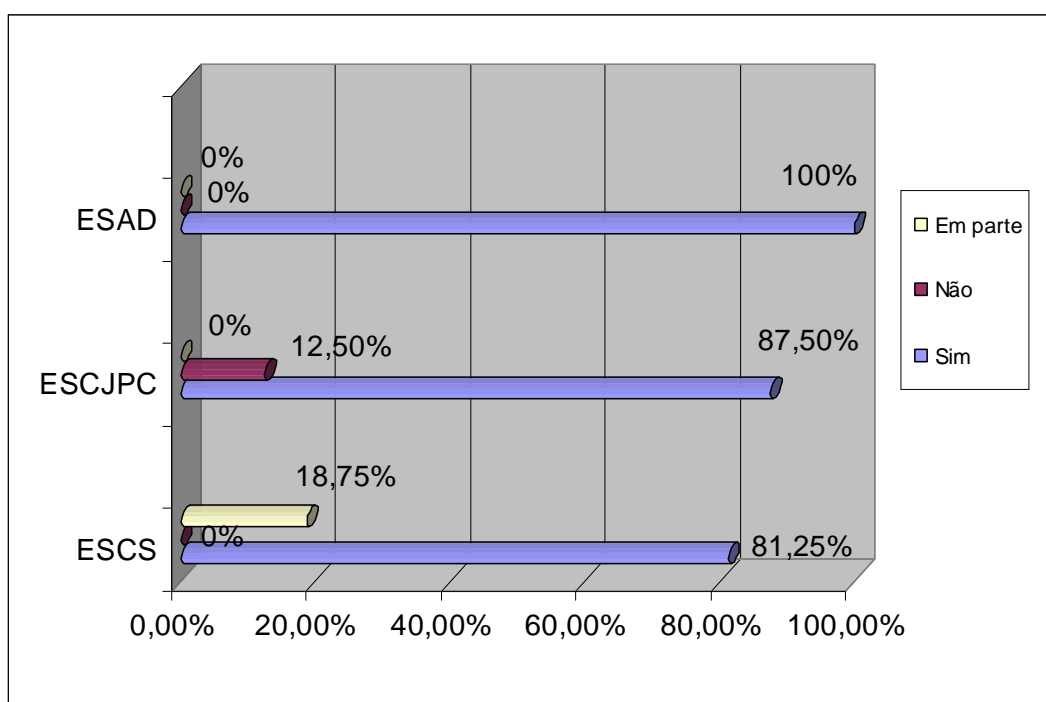


Gráfico 20: Distribuição das respostas dadas pelos alunos do 9º ano à questão 11, em percentagem.

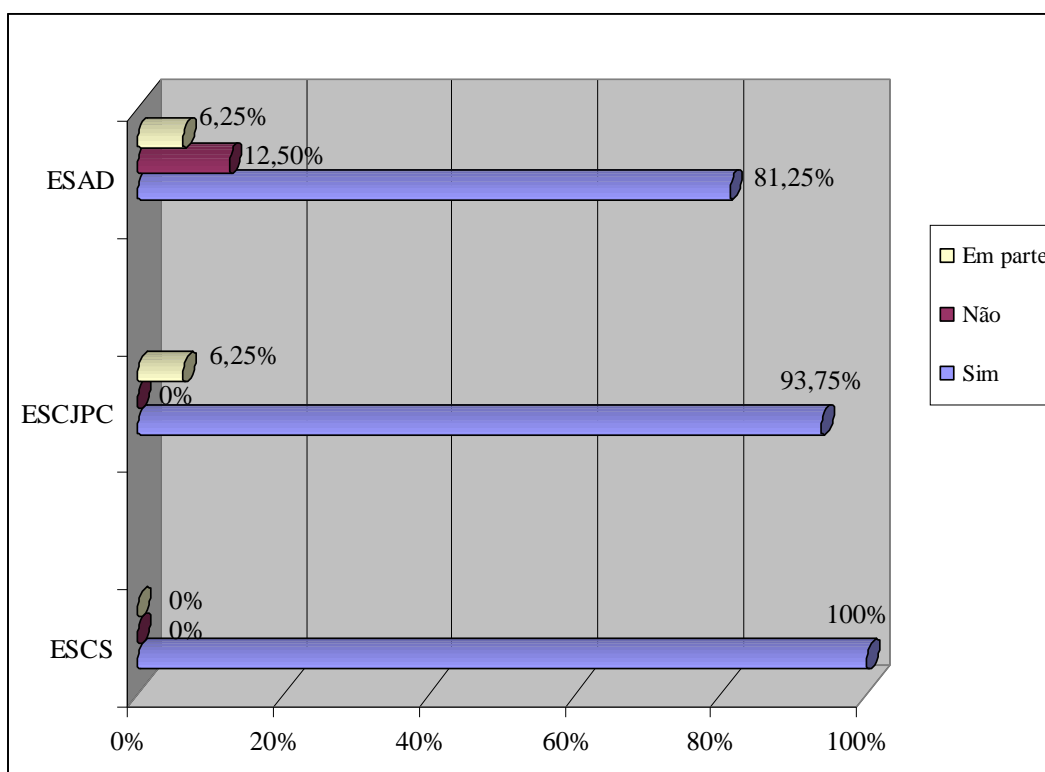


Gráfico 21: Distribuição das respostas dadas pelos alunos do 10º ano à questão 11, em percentagem.

Questão 12: O que gostarias que mudasse no manual do ano anterior?

Em todas as escolas onde foi aplicado o inquérito é visível a opinião de um número significativo (40,63%, 43,75% e 46,88%) de alunos que acham que não é preciso alterar nada no manual. Já para os que consideram necessário a alteração do referido material, as sugestões recaem sobre a introdução de temas actuais e de textos mais atractivos e a introdução de exercícios práticos mais interactivos.

Os dados sobre a afirmação dos respondentes que admitem não ser necessário alterar nada nos manuais, bem como os que não responderam podem ser reveladoras de uma atitude passiva e comodista dos alunos que, não obstante reconhecerem a inadequação dos referidos materiais ao contexto actual da realidade cabo-verdiana, continuam fieis aos respectivos manuais.

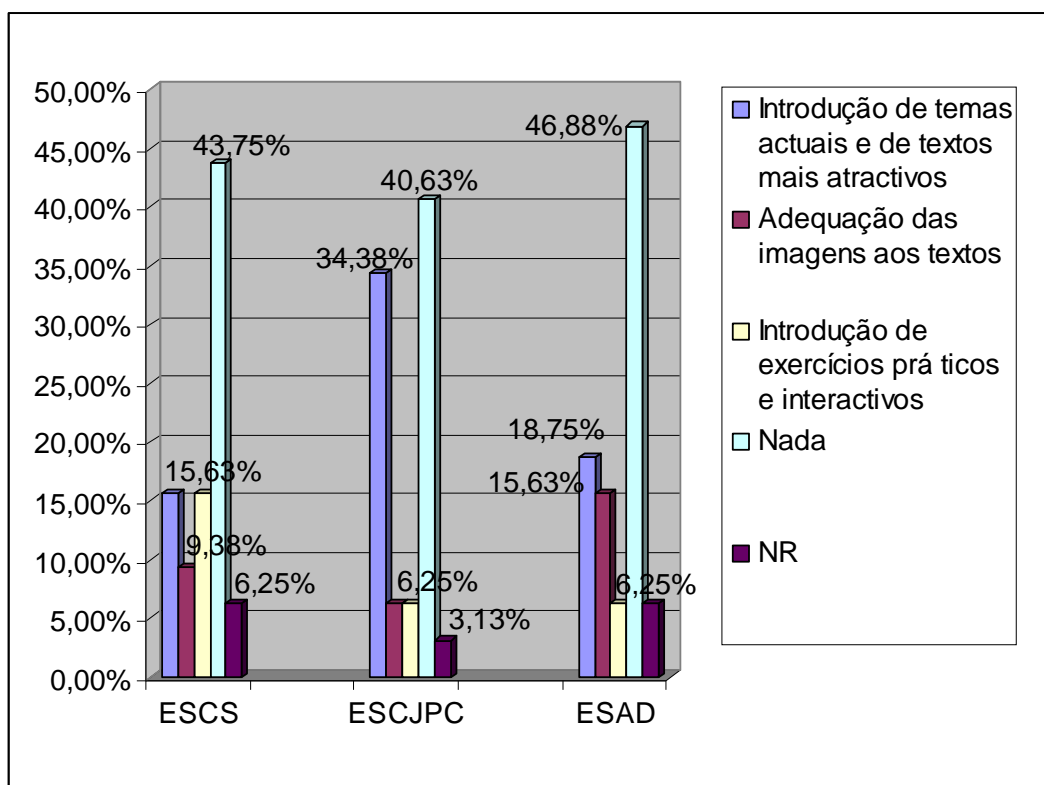


Gráfico 22: Distribuição das percentagens de respostas dos alunos (9º e 10º anos) à questão 12.

c) – Questão relacionada com a aula de Língua Portuguesa

Questão 13: Como gostarias que a aula de Português fosse realizada?

Da análise feita às informações por escolas, tivemos a oportunidade de verificar que os respondentes da ESAD preferem aulas interactivas (53,13% dos inquiridos) e, em certa medida, aulas com motivação e criatividade (25% dos inquiridos). Embora os informantes tanto da ESCJPC como da ESCS sugerissem outras inovações nas práticas pedagógicas habituais, também se verifica a expressão de opinião de uma forma equilibrada entre a sugestão no sentido de realização de aulas interactivas e a de introdução de aulas com motivação e criatividade, conforme se pode comprovar a partir da observação do gráfico que se segue.

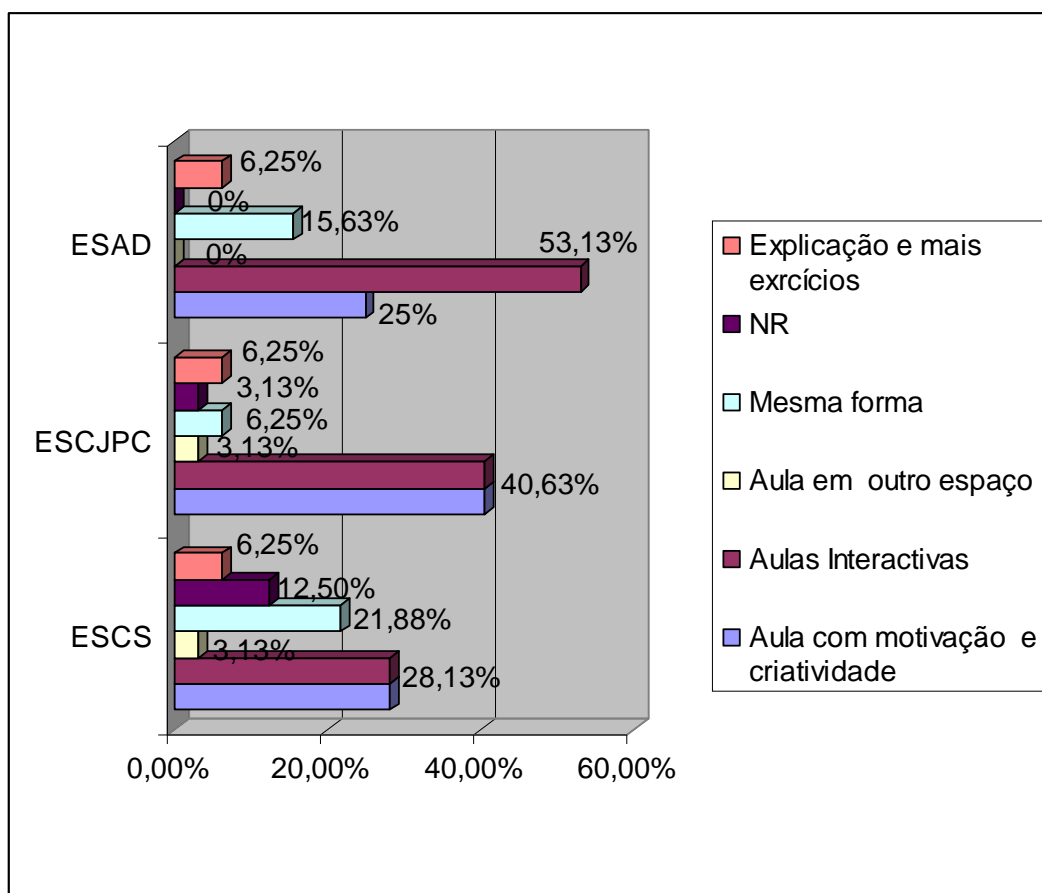


Gráfico 23: Distribuição das percentagens de respostas dadas pelos alunos das três escolas estudadas à questão 13.

1.2.6- Inquéritos aos professores: apresentação e interpretação dos dados

Aos professores do ensino secundário das escolas já referidas foi aplicado, na mesma altura em que foi aplicado aos alunos das citadas escolas, um questionário, para atender os seguintes objectivos:

- recolher informações pessoais dos informantes;
- indagar sobre a forma como os manuais são utilizados para promoção da prática da oralidade em Língua Portuguesa;
- conhecer a opinião dos professores sobre a importância que atribuem aos manuais de Língua Portuguesa dos dois ciclos do ensino secundário de Cabo Verde;
- verificar até que ponto os respectivos manuais podem ser explorados de modo a contribuírem para a aprendizagem da referida língua;

- recolher as sugestões dos professores sobre as estratégias de adequação dos manuais à realidade cabo-verdiana;
- recolher subsídios para a formulação de sugestões metodológicas adequadas ao contexto cabo-verdiano.

Assim sendo, o conteúdo do questionário versa sobre os seguintes itens: identificação dos informantes, questões sobre a importância dos manuais de Língua Portuguesa no ensino e na aprendizagem da referida disciplina, sobre a forma como os mesmos são usados, o tipo de actividades que estão presentes nos referidos materiais e sobre estratégias e metodologia que se devem usar para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem do Português.

O citado questionário é composto por treze questões, sendo seis fechadas, duas semi-fechadas e cinco abertas.

a) - Identificação dos informantes

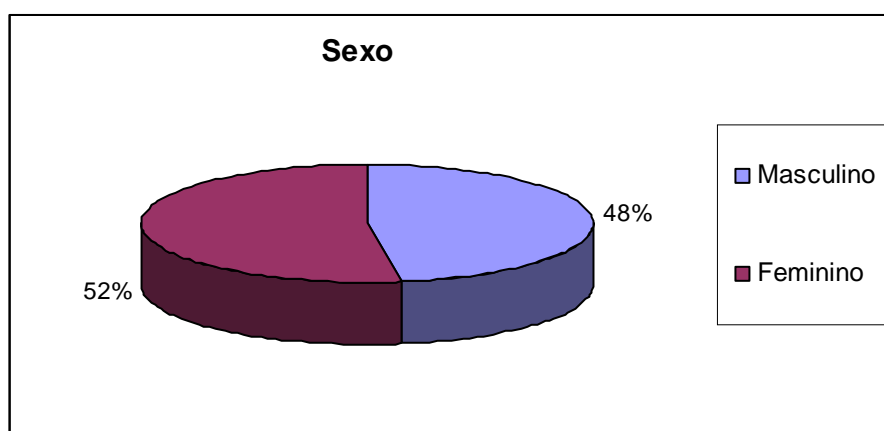


Gráfico I: Distribuição dos informantes por sexo.

Conforme mostra o gráfico I, os professores inquiridos são em maior número do sexo feminino, sendo um total de 52% e 48% do sexo masculino. Esta situação justifica-se devido ao facto de haver mais professoras de Português do que professores da mesma disciplina nas referidas escolas. Em razão deste desequilíbrio, a escolha dos informantes não obedeceu a nenhum critério rigoroso, ficando dependente, apenas, da disponibilidade dos referidos professores.

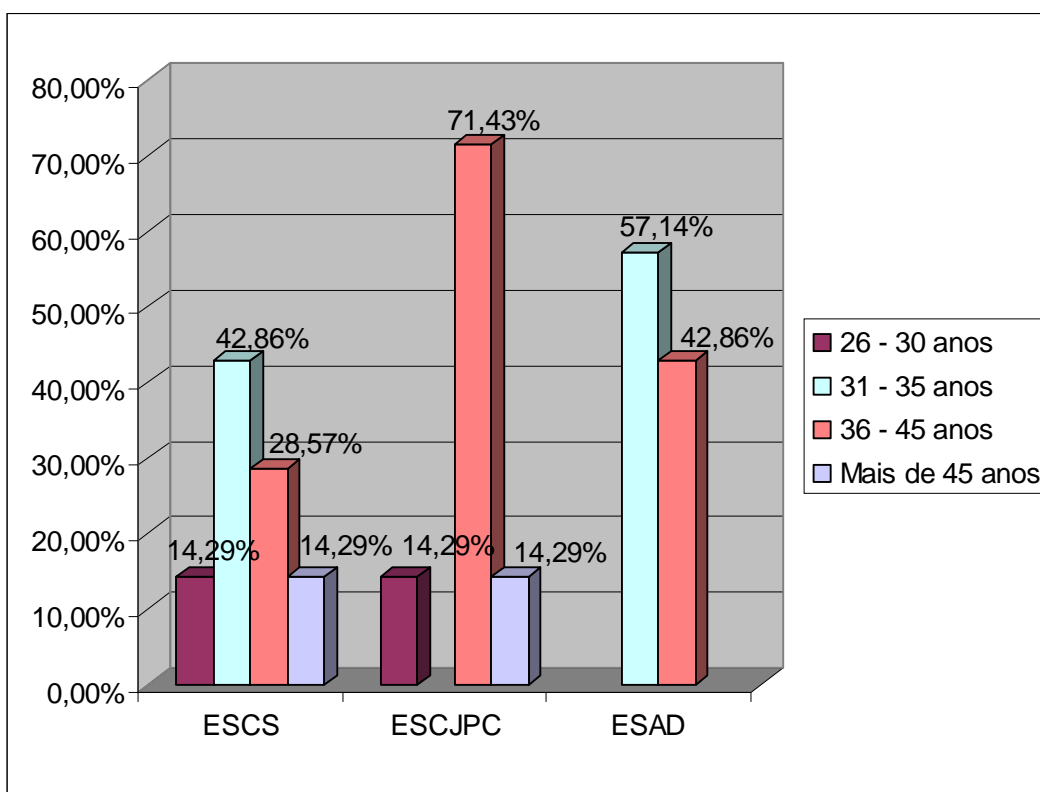


Gráfico II: Distribuição dos informantes por idade.

Da leitura do gráfico II, pode-se inferir que a idade dos professores de Português inquiridos se situa entre os 26 e mais de 45 anos, sendo a Escola Secundária Cónego Jacinto Peregrino da Costa a que alberga maior número de professores com idade entre os 36 e os 45 anos. De um modo geral, há mais professores inquiridos com idade entre os 31 e os 45 anos. Esta constatação pode ser justificada pelo facto desses docentes serem formados e com alguns anos de experiência no ramo de ensino.

Habilitações Académicas

Para um melhor conhecimento dos inquiridos, foram solicitadas informações sobre o nível de formação dos mesmos. Segundo revelam os dados, o universo dos informantes é composto por professores com diferentes níveis de formação: de Bacharelato ao Mestrado, apesar dos licenciados constituírem a maioria dos inquiridos.

Estas informações reflectem a realidade actual de quadros nacionais, fruto de uma política de formação que vem sendo implementada nos últimos dez anos no país. Prova disso, os dados

estatísticos³² das escolas onde foram aplicados os inquéritos dão conta de um total de mais de 90% de professores de Português com formação para desempenhar a referida profissão.

Se nos finais da década de noventa o défice de formação dos professores de Português era visto como um entrave ao processo de ensino/aprendizagem da referida língua, cuja repercussão afectava de uma forma flagrante a aprendizagem de outras disciplinas, hoje, a causa do insucesso de aprendizagem dos alunos certamente não encontra a justificação na falta de formação dos professores, mas sim noutros factores como a opção metodológica inadequada à realidade nacional e à falta de materiais didácticos necessários para fazer face ao ensino do Português língua segunda.

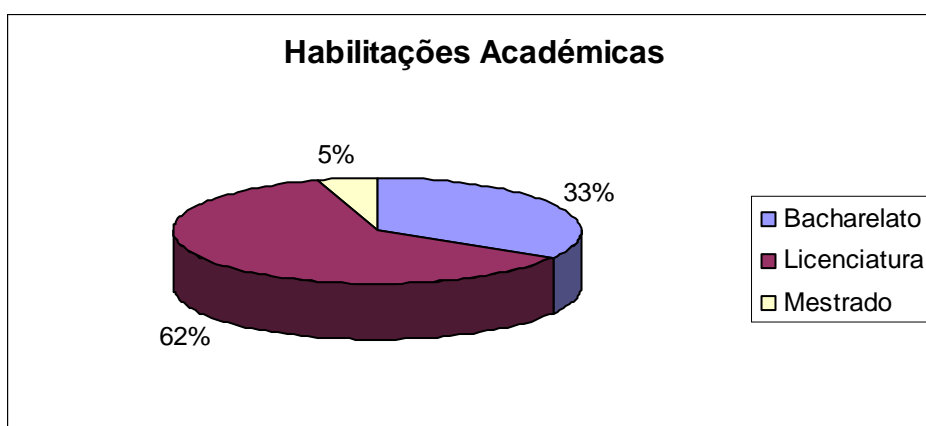


Gráfico III: Distribuição dos informantes por habilitações Académicas.

Caracterização dos informantes em função do tempo de serviço

No que concerne ao tempo de serviço, deparamos com um grupo de profissionais com anos de serviço que variam entre 4 anos e 29 anos; sendo o valor superior de 19,05% de informantes com 15 anos de serviço e mais baixo situado numa escala de 4,76% dos respondentes com restantes anos de serviço, conforme pode ser observado no gráfico que se segue.

Este facto revela-nos que a experiência profissional desses indivíduos poderá reflectir a maturidade dos mesmos e, enquanto professores, o aproveitamento do conhecimento adquirido pode ser útil para o seu desempenho profissional.

³² De acordo com a estatística referente ao ano lectivo 2007/2008.

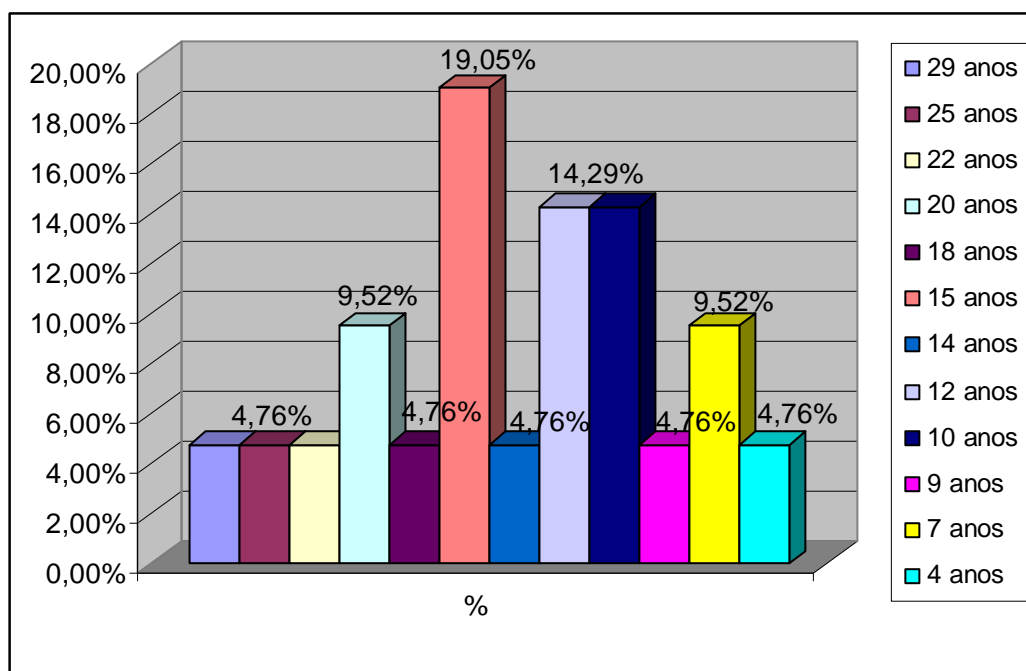


Gráfico IV: Percentagem dos informantes em função do tempo de serviço.

b) – Questões relacionadas com o uso e a apreciação dos manuais

Como se sabe, o ensino de língua exige o recurso, entre outros meios, aos materiais didácticos que figuram como meios importantes para realização de aulas, sendo o ME, considerado por Marques (1990) como um instrumento básico no quotidiano da planificação das actividades escolares, cuja função estruturadora dos conteúdos de determinada disciplina e dos processos da sua transmissão o transforma num instrumento de regulação da prática pedagógica, segundo as palavras de Carvalho (1999: 179).

Nesta perspectiva, a opinião dos professores do ensino secundário confirma o valor que o manual tem no seu desempenho profissional ao considerarem, de forma unânime, segundo o gráfico que se segue, o referido material um instrumento muito importante, embora se possa registar uma pequena variação entre a afirmação dos professores das três escolas.

Por outro lado, o facto de não se ter registado nenhuma resposta que considere o manual pouco importante revela a aceitação que esse material tem no contexto pedagógico. A citada opinião confirma a centralidade do referido material no processo de ensino e aprendizagem no contexto em estudo, o que era de esperar, visto que o professor se serve do manual para planificar as suas aulas e organizar as actividades dos alunos. Esta opção pedagógica confirma

a observação feita por Tormenta (1996: 9) ao considerar que o manual “funciona como um suporte securizante, mas também como um constituinte, na maior parte das vezes, pouco flexível das práticas pedagógicas.”

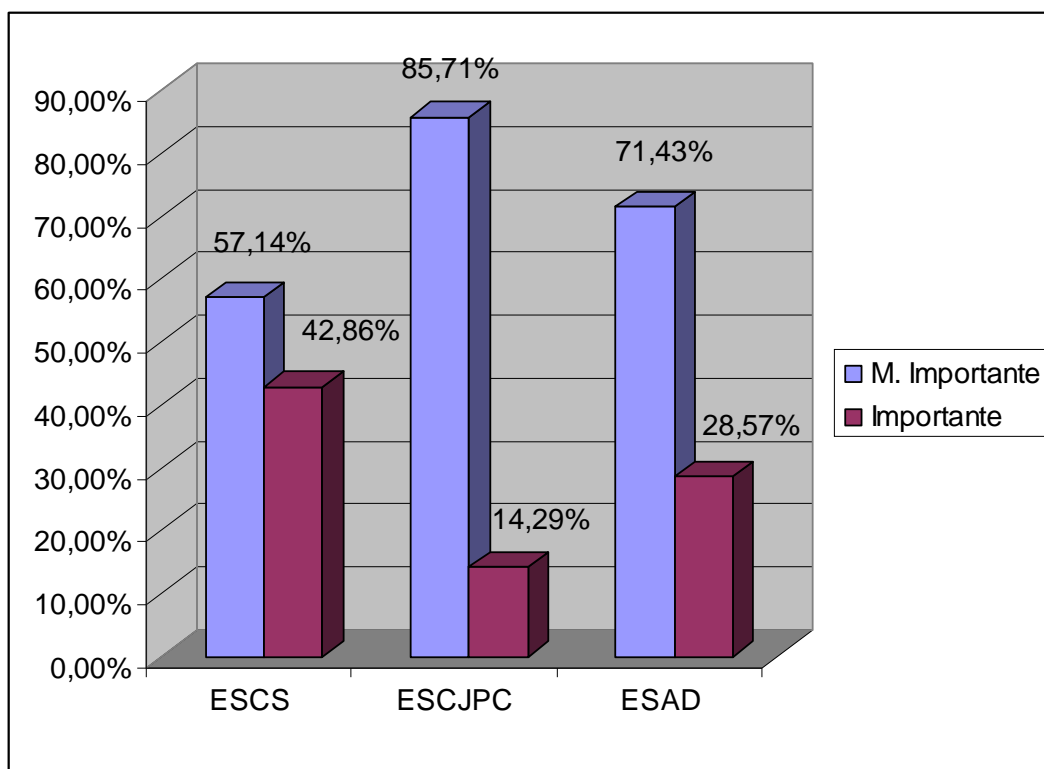


Gráfico V: O grau de importância que os informantes atribuem aos manuais.

Uma leitura atenta do gráfico VI põe em evidência uma clara preferência dos professores pelo uso dos manuais na sala de aula. Não obstante essa preferência, pode-se constatar que o uso do manual está presente em vários momentos de actuação dos professores, seja na preparação das aulas, seja durante a aula para a execução de diferentes tarefas e actividades bem como em outros momentos, como em concursos de leitura e para leitura de alguns textos em momentos de lazer, de acordo com a justificação dada.

Esta presença constante dos manuais reforça a ideia da importância que lhes é atribuída no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, o que dá razão, uma vez mais, à seguinte afirmação de Tormenta (1996:9): “ são raros aqueles que se atrevem a viver o quotidiano da sua acção pedagógica sem o recurso quase sequencial ao manual escolar”.

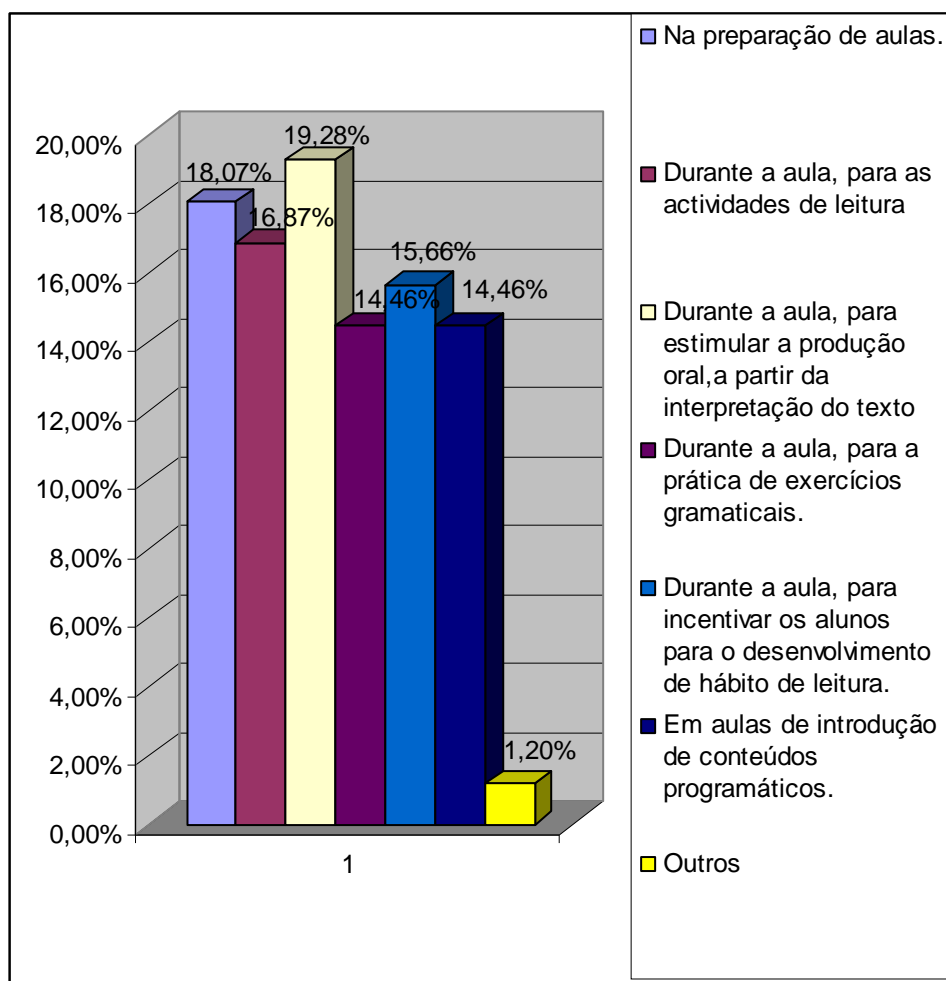


Gráfico VI: Os diferentes momentos em que os professores afirmam ter usado os ME.

O facto de o manual ser considerado um instrumento didáctico-pedagógico muito importante e um dos materiais mais presentes nas aulas de Língua Portuguesa não impede o professor de usar outros materiais de apoio à preparação e à condução de actividades pedagógicas. Neste caso, os professores inquiridos não hesitaram em afirmar que para além do manual da referida disciplina usam outras ferramentas de trabalho, tais como gramática, dicionário, fotocópia de outros livros, revistas e jornais; CD e gravador; documentos de internet, documentos projectados, conforme se pode constatar a partir do gráfico VII.

De acordo com os dados apresentados no gráfico VIII, o uso assumido de outros materiais para a realização das actividades lectivas é justificado pela maioria dos inquiridos (52,38%), pela necessidade de colmatar as lacunas existentes nos manuais em uso, sobretudo nos aspectos relacionados com as propostas de textos de apoio e de actividades práticas e do ponto de vista de orientações para o trabalho do professor. Uma outra razão de peso apontada pelos

informantes (23,81%) tem a ver com a necessidade de diversificar os meios de ensino/aprendizagem, com objectivo de tornar as aulas mais atractivas e participativas com vista à obtenção do sucesso na aprendizagem da língua em questão.

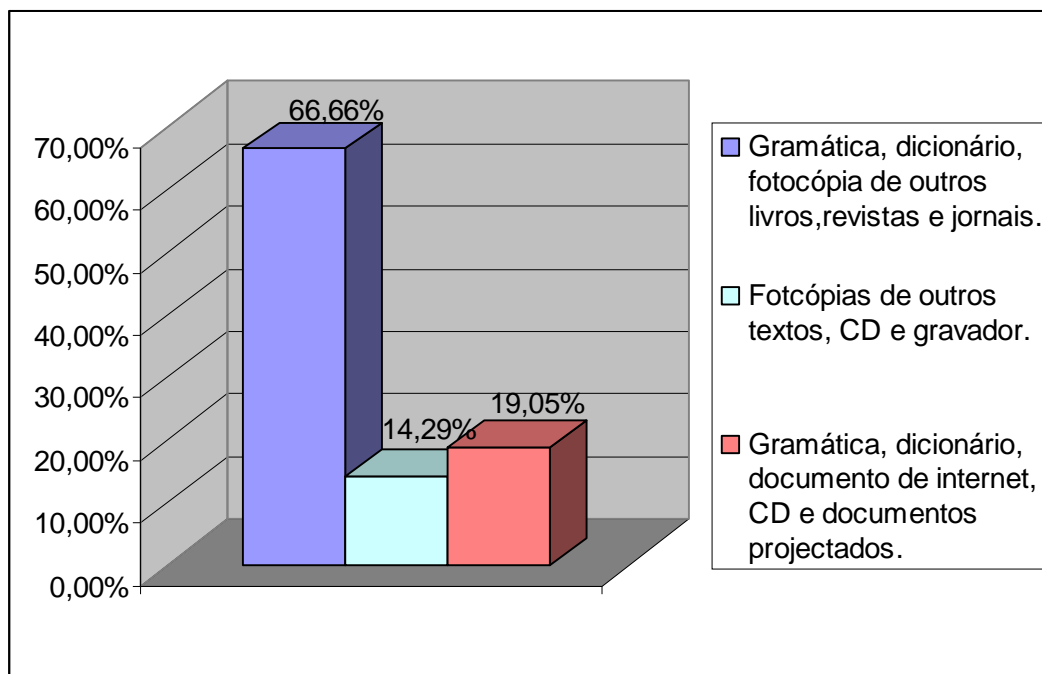


Gráfico VII – Outros materiais que são usados para além dos manuais escolares

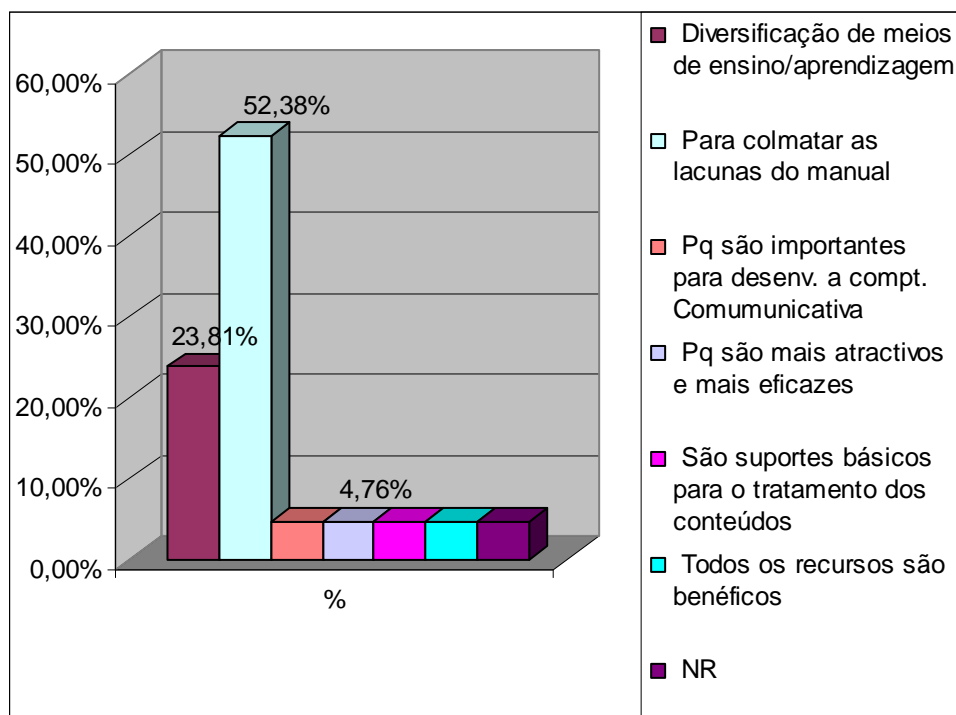


Gráfico VIII – Justificação da utilização de outros materiais nas aulas de Língua Portuguesa.

Questão 8: Será que os manuais de LP apresentam propostas de actividades que permitam desenvolver a competência linguística dos alunos, no domínio da oralidade, na referida língua? Justifique a sua resposta.

A resposta à questão em epígrafe denuncia uma certa reserva da parte dos inquiridos, visto que nenhum informante assumiu de uma forma convicta a presença de actividades que permitam aos alunos do ensino secundário desenvolverem a competência linguística com vista à realização da comunicação oral em Língua Portuguesa, embora se reconheça a presença de algumas actividades que, se forem trabalhadas com apoio e criatividade dos professores, poderão despertar o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem num contexto de constante interacção, de acordo com argumentos de alguns professores.

Os dados presentes no gráfico IX evidenciam que os três grupos de professores revelam a mesma percepção sobre as propostas de actividades presentes nos manuais, contudo os argumentos que sustentam as justificações apresentadas são diversos e a maioria das opiniões não está suficientemente fundamentada, uma vez que alguns não justificaram e os que o fizeram, não só não especificaram, como abordaram a questão do manual em comparação com os conteúdos programáticos.

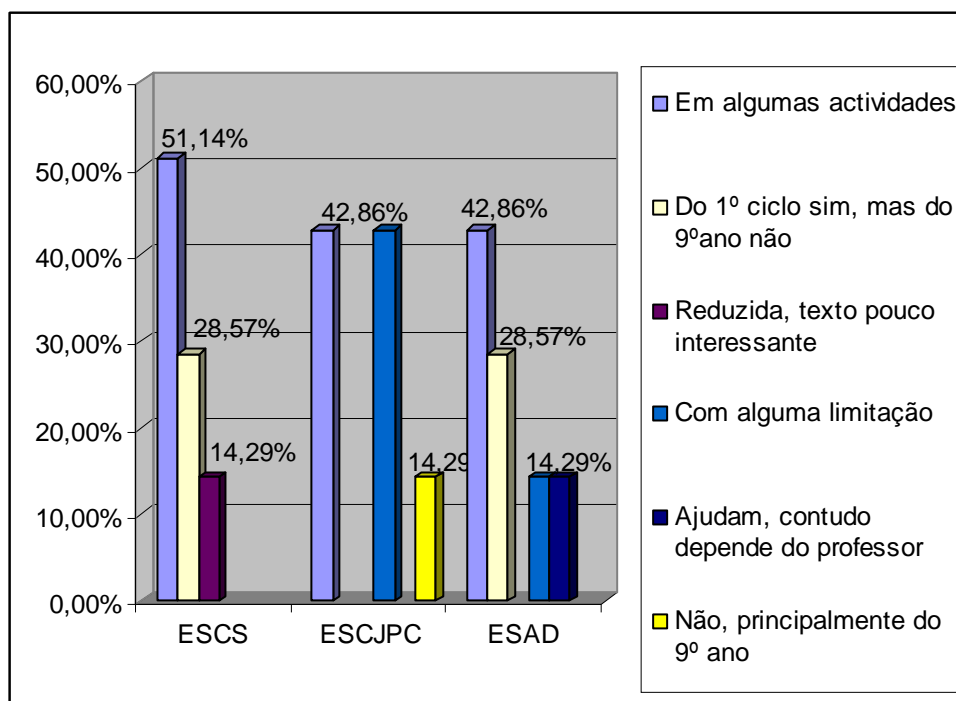


Gráfico IX: Opinião dos informantes sobre as propostas de actividades presentes nos manuais.

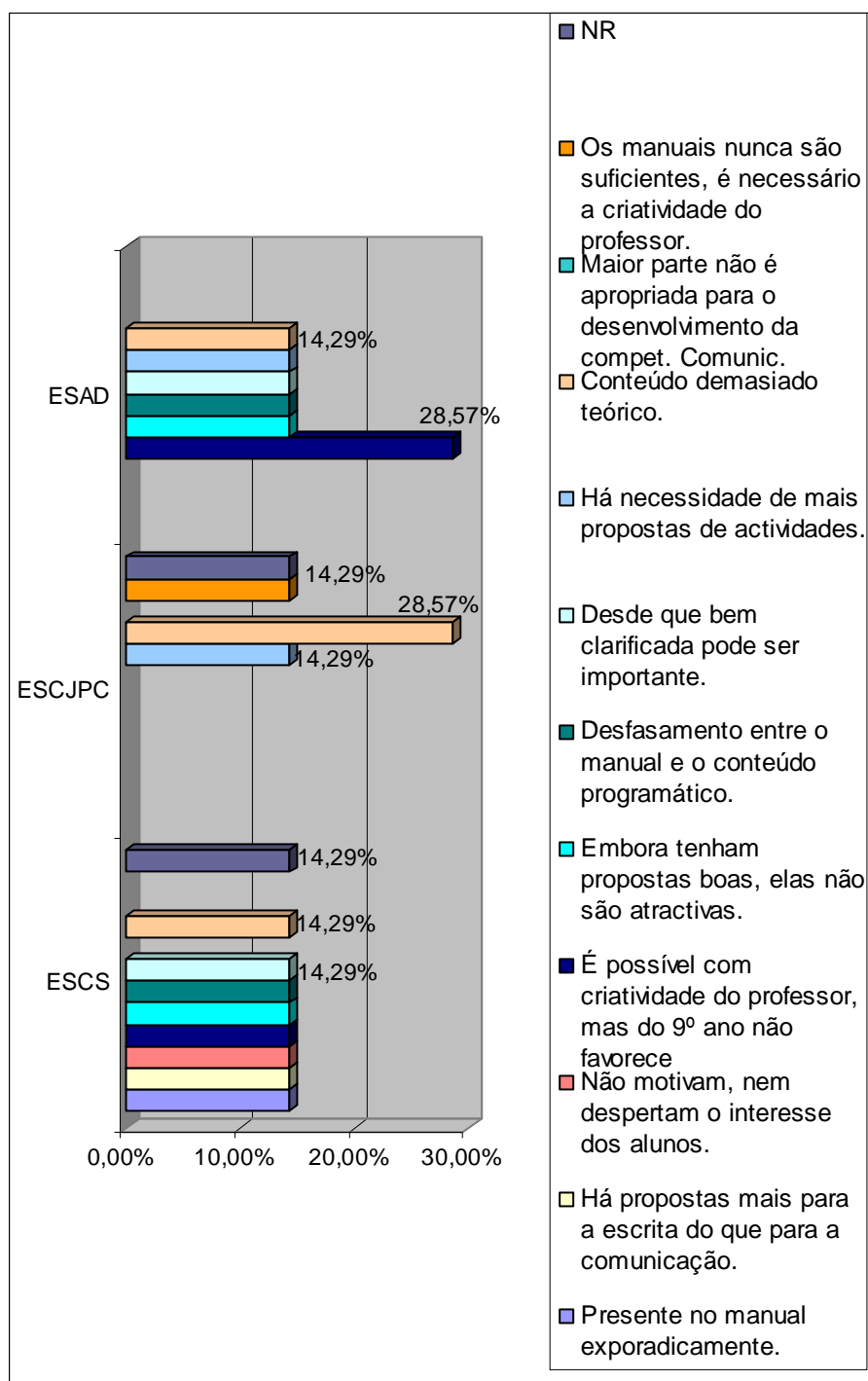


Gráfico X: Justificação dada à questão 8.

Questão 9: Nos Manuais do ensino secundário estão presentes os conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais?

Dos professores inquiridos, quase todos reconhecem a presença de conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais nos manuais, contudo, no que concerne à avaliação dos mesmos a opinião é diversa.

Assim, entre os conteúdos assinalados como produtivos, os de carácter linguístico (25%) apresentam uma clara margem de destaque, em segunda posição situam-se os considerados comunicativos (18,33%) e em seguida os culturais (13,33). Embora seja notável a opinião de uma percentagem significativa que considera os conteúdos comunicativos e culturais pouco produtivos com argumentos de que os textos presentes nos mesmos são de natureza pouco variada e que os aspectos linguísticos e culturais são focados de uma forma superficial, de modo que não motiva, nem desperta o interesse dos alunos para a produção oral. Outros acrescentam ainda, que o tratamento desses conteúdos exige do professor a perspicácia e a criatividade para uma opção metodológica mais adequada a determinadas situações do processo de ensino/aprendizagem da vertente da comunicação oral, na aula de Português.

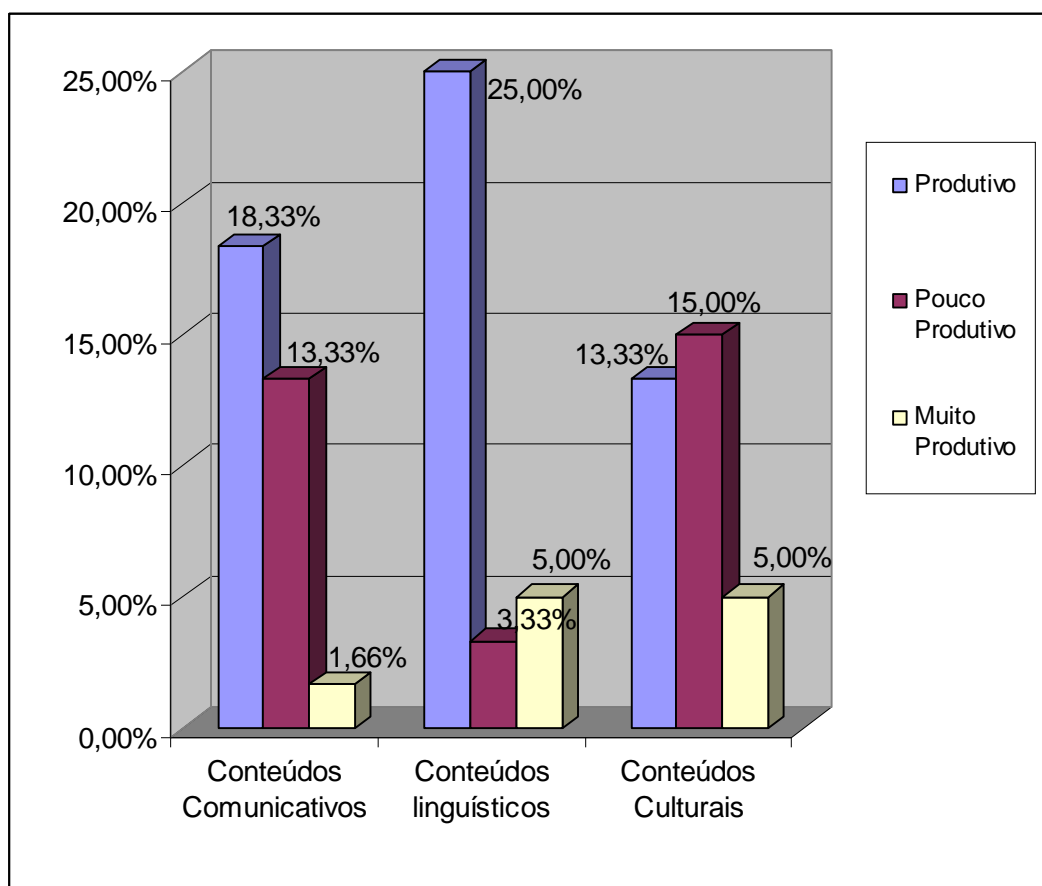


Gráfico XI: Apreciação dos conteúdos presentes nos manuais.

Questão 10 – Na sua opinião, acha que esses manuais são adequados à actual realidade cabo-verdiana? Justifique a sua resposta.

O gráfico XII mostra-nos que para 57% dos professores inquiridos os manuais do ensino secundário não são adequados à realidade cabo-verdiana, embora 43% considere que há alguns aspectos do conteúdo dos referidos manuais que se adequam ao nosso contexto actual.

De acordo com a opinião dos referidos informantes, os conteúdos abordados, sobretudo no manual do primeiro ciclo, estão desfasados da realidade actual e, dos textos que contempla, muitos reflectem a realidade portuguesa, totalmente diferente da nossa. Por outro lado, alguns reconhecem que, o facto de os referidos materiais terem sido editados há mais de uma década apresenta como instrumentos que, apesar de lhes serem reconhecidos alguma utilidade, carecem de substituição para fazer face aos desafios educativos da actual sociedade cabo-verdiana.

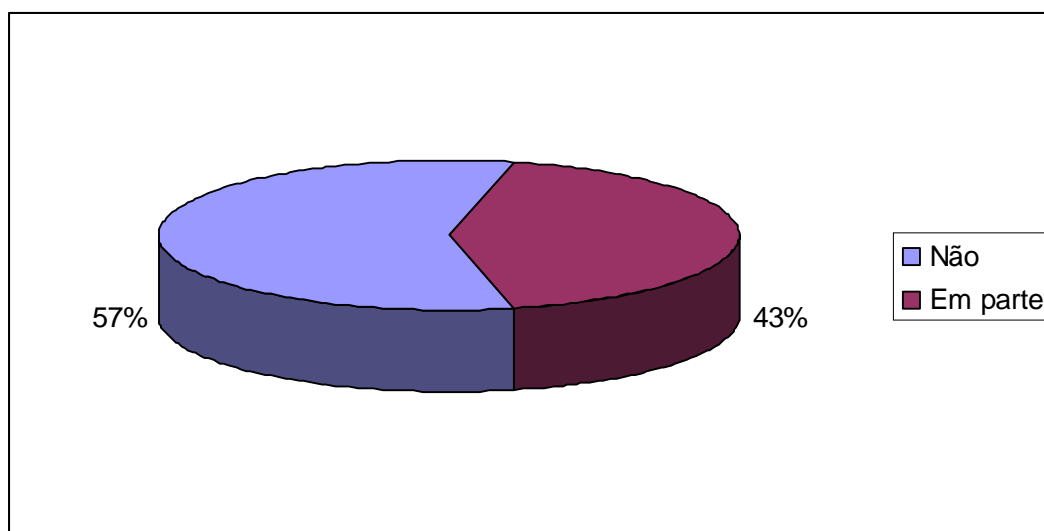


Gráfico XII: Questão sobre se os manuais são adequados à realidade cabo-verdiana.

Questão 11 – Como professor (a) de Português, o que gostaria de sugerir para a adequação dos manuais às necessidades comunicativas dos alunos cabo-verdianos?

Adequar os conteúdos à realidade cabo-verdiana é uma das sugestões mais expressivas que os informantes apresentaram, conforme se pode verificar no quadro que se segue. De facto, em várias ocasiões os professores têm manifestado a vontade de trabalhar com manuais mais adequados às necessidades dos alunos.

Também, entre outras sugestões, particularmente interessantes, a introdução de textos de carácter lúdico-pedagógico adequados ao ensino do PL2 é sugerida por 19,05% dos inquiridos.

Note-se uma paridade entre a sugestão para a reformulação do currículo, para a inclusão de textos que motivam alunos para a aprendizagem da língua e a proposta de inclusão de conteúdos comunicativos de acordo com as necessidades comunicativas dos alunos.

As opiniões dos referidos informantes revelam uma clara preocupação em relação à qualidade dos manuais em uso e o desejo de adoptar materiais que sirvam de suporte aos conteúdos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem da língua para fins comunicativos.

Apesar de essas sugestões terem um carácter realista, cuja aplicação prática parece ser facilmente concebível, é necessário ter em conta outros aspectos, igualmente importantes, para apoiar a realização de actividades pedagógicas.

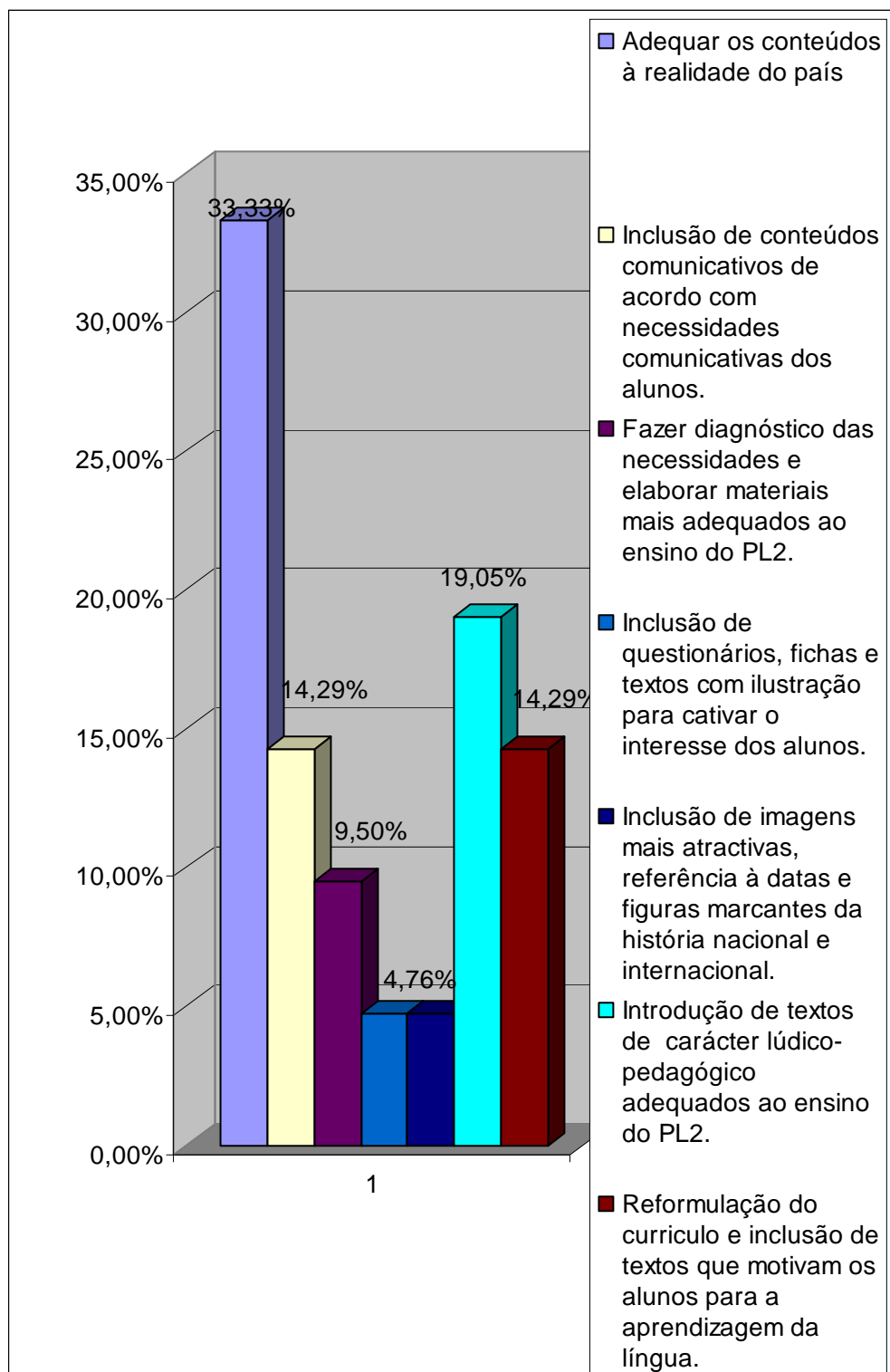


Gráfico XIII: Sugestões para adequação dos manuais à realidade cabo-verdiana.

c) Questões relacionadas com o ensino da Língua Portuguesa

Questão 12 – O sucesso do processo de ensino/aprendizagem não depende apenas do recurso aos materiais adequados. Refira os constrangimentos que certamente tem enfrentado na materialização da prática pedagógica, enquanto professor (a) de Língua Portuguesa.

Relativamente a esta questão, os professores inquiridos apontaram vários constrangimentos que dificultam a realização de actividades pedagógicas, entre as quais destacamos alguns que foram amplamente citados pelos mesmos. Para uma análise mais precisa dos dados as respostas foram agrupadas em nove categorias. Entre essas categorias destaca-se uma que se refere aos constrangimentos maioritariamente indicados (por 38,10% dos inquiridos) que se prendem com turma numerosa, indisciplina dos alunos e falta de materiais didácticos, uma vez que, de acordo com as respostas dadas, a exiguidade do espaço dificulta a mobilidade do professor e não favorece o apoio individualizado aos alunos na execução de tarefas.

O comportamento negativo de alguns alunos e a falta de materiais que cativem o interesse e despertem a motivação dos mesmos são apontados como factores que dificultam o trabalho com a turma, tendo consequências visíveis na aprendizagem dos conteúdos.

Outros constrangimentos que foram apontados prendem-se com questões linguísticas, devido à influência da língua materna, fortemente presente no dia-a-dia dos alunos, a falta de hábito de leitura, a falta de materiais e o tempo lectivo insuficiente para as actividades práticas. De igual modo, também foi apontada a dificuldade de despertar o interesse dos alunos como um factor inibidor da actuação do professor, conforme se pode confirmar a partir do gráfico XIV.

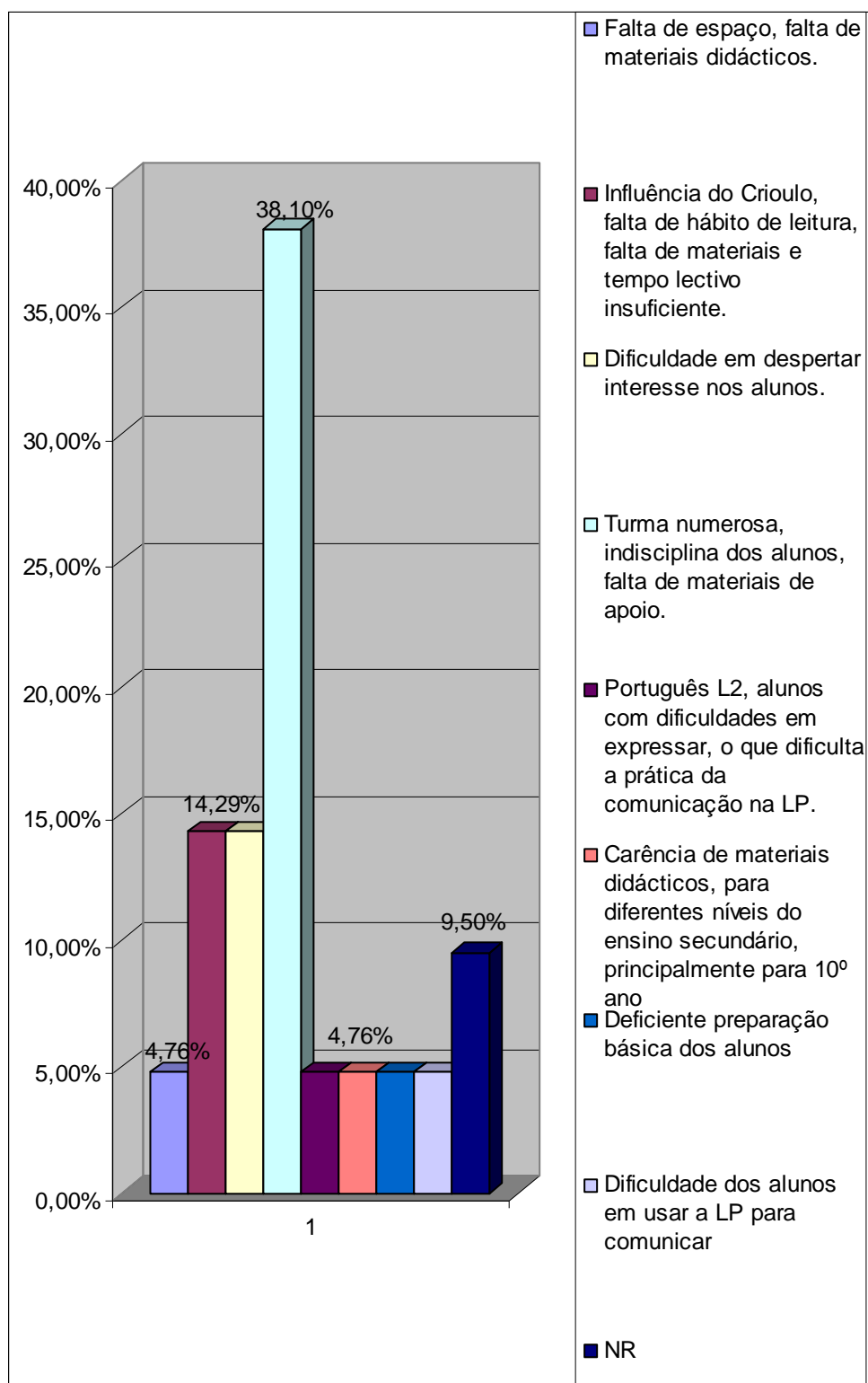


Gráfico XIV – Apresentação dos principais constrangimentos apontados pelos professores, na materialização da prática pedagógica.

Questão 13 – No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, quais são as medidas que considera oportunas para a sua melhoria?

Sobre esta questão as respostas dos inquiridos, segundo nos mostra o gráfico XV, incidiram sobre três aspectos relevantes do contexto educativo, que são: o plano curricular, a formação dos professores e o espaço para o desenvolvimento das actividades lectivas.

Das medidas sugeridas, destacam-se as propostas da revisão curricular e de produção de manuais adequados ao ensino do PL2, de acordo com a vontade da maioria dos informantes (73,08%). Por outro lado, 17,31% almejam a melhoria de condições de espaço, para que os alunos possam sentir mais motivados para a aula. De igual modo, a formação dos professores, no entendimento dos referidos informantes, deve ser assumida como um projecto contínuo, de modo a dotá-los de competências necessárias para fazer face aos desafios que enfrentam no exercício de actividade docente.

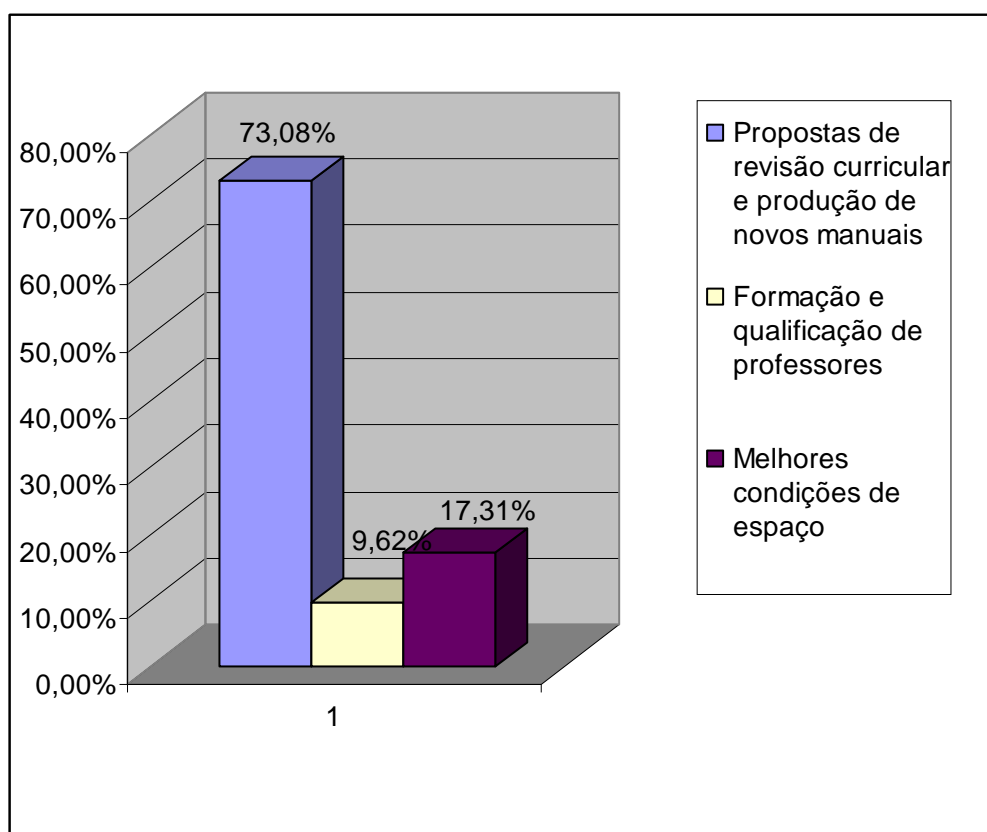


Gráfico XV: Sugestões dos informantes sobre as medidas que consideram oportunas para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

De um modo geral, a análise dos dados do inquérito aplicado revelou que apesar da aceitação entusiástica dos manuais de Português, enquanto instrumento muito importante para a

aprendizagem da referida língua, os inquiridos reconhecem a necessidade de os substituir por outros que contemplem inovações à luz da realidade actual. Essa posição justifica-se pelo facto de a maioria dos informantes ter a noção de que o seu uso actual só é viabilizado através do recurso a outros materiais complementares.

Relativamente à estratégia usada na exploração das actividades do manual, a maioria dos alunos inquiridos considera que foi uma opção adequada, visto que, segundo os mesmos, os motivou para a aprendizagem da língua.

Questionados se os referidos manuais apresentam propostas de actividades que permitam desenvolver a competência linguística dos alunos no domínio da oralidade, os professores inquiridos admitem com uma certa reserva a existência de algumas, cuja utilidade possa estar dependente da actuação e da criatividade do professor na sua exploração.

Em relação aos constrangimentos no ensino/aprendizagem do Português, os aspectos que mais foram apontados prendem-se com a interferência da LM, devido à sua predominância no quotidiano dos alunos, a falta de materiais de apoio, turmas numerosas e condições físicas das salas de aula que impedem a mobilidade do professor.

No que tange às sugestões para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem, os professores inquiridos não hesitaram em propor a revisão curricular e consequente elaboração de novos programas e manuais que sejam adequados ao ensino do PL2, a melhoria das condições de espaço, para que os alunos possam sentir-se mais motivados para a aula, a aposta na formação dos professores que deve ser assumida como um projecto contínuo, de modo a dotá-los de competências necessárias para fazer face aos desafios que enfrentam no exercício de actividade docente.

De igual modo, muitos alunos inquiridos preferem inovações metodológicas, com introdução de aulas interactivas, com motivação e criatividade, de modo a que eles possam participar activamente no processo de aprendizagem.

2. - Conclusões e sugestões

O estudo desenvolvido sobre o tema “Os manuais de língua portuguesa e o desenvolvimento da expressão oral no ensino secundário de Cabo Verde” levou-nos a tocar em questões marcadamente polémicas, relacionadas com as fragilidades decorrentes do processo de ensino/aprendizagem do Português que, embora com estatuto de língua segunda, formalmente reconhecida, a realidade pedagógica vem demonstrando uma prática que ignora esse facto.

Face à realidade linguística nacional, repensar o modelo curricular vigente pode ser encarado como uma necessidade imperiosa, para que se operem as mudanças na filosofia de ensino da Língua Portuguesa no país. Por outro lado, o ensino da Língua Cabo-verdiana, amplamente defendido por muitos estudiosos, pode favorecer a aprendizagem da língua segunda e contribuir para a implementação do ensino bilingue, ainda que de uma forma faseada.

Na verdade, quando se fala em aprendizagem do Português, sobretudo em matéria do domínio da expressão oral, a experiência da sala de aula e os meios da comunicação social vieram a revelar uma realidade que, apesar de preocupante, tem merecido pouca atenção. Contudo, a pesquisa sobre os trabalhos que têm sido desenvolvidos sobre esta matéria possibilitou-nos o acesso às sugestões pedagógicas bastante interessantes que possam trazer para o contexto pedagógico uma experiência de sala de aula como um espaço propício para a realização de aulas de verdadeira interacção, onde o discurso dominante do professor que legitima a comunicação cede lugar às práticas comunicativas espontâneas dos alunos que assumem um papel central no seu processo de aprendizagem.

Para além de questões linguísticas e metodológicas, a inadequação dos manuais à realidade actual é um outro aspecto que, tanto a análise dos referidos manuais como a do inquérito vieram a comprovar. Pelo que uma atenção especial deve ser dedicada aos respectivos materiais, na medida em que os mesmos continuam a ser um instrumento amplamente usado tanto pelos professores como pelos alunos, que no decorrer da prática pedagógica como na planificação de aulas e na resolução dos trabalhos de casa surgem como instrumentos indispensáveis.

Sobre a possibilidade das actividades dos referidos materiais servirem como recursos pedagógicos capazes de possibilitarem o desenvolvimento das capacidades dos alunos, no domínio da comunicação oral, tanto a interpretação dos dados presentes nos mesmos como a análise do inquérito aplicado aos dois agentes do processo educativo permitiram-nos verificar que as propostas de actividades são bastante redutoras e na sua maioria inconsequentes, embora se possa ressaltar um número reduzido de exercícios que em conjunto com outros materiais possam servir de apoio às actividades comunicativas. Ainda referente a esta questão os professores inquiridos esclarecem que também a exploração dessas actividades vai depender muito da actuação e da criatividade do professor para que possa realizar um trabalho positivo com os alunos.

Outro aspecto que a análise dos dados revelou tem a ver com o facto de os alunos e os referidos professores, não obstante demonstrarem uma clara aceitação dos manuais, manifestarem o desejo de trabalharem com materiais mais adequados à realidade do país e ao contexto actual.

No que concerne às sugestões para a melhoria das condições de ensino da Língua Portuguesa no país, os informantes foram unânimes em propor o recurso à metodologia que favoreça a realização de aulas dinâmicas com motivação e criatividade, introdução de uma nova revisão curricular, elaboração de novos manuais para apoiar a realização de aulas e aposta na formação de professores.

De um modo geral, os resultados da pesquisa desenvolvida deixaram transparecer o reflexo de uma realidade bastante complexa em que o insucesso na aprendizagem da Língua Portuguesa reflecte-se, quase sempre, de uma forma negativa nos resultados de aprendizagem dos alunos a todos os níveis, por outro lado, a opinião dos informantes deu eco ao desejo da introdução de mudanças profundas no plano curricular tendentes à resolução desse problema.

Tendo em conta um cenário pouco animador no que se refere à aprendizagem da Língua Portuguesa, podemos dizer que estamos perante um facto bastante complexo cuja solução deve ser equacionada tanto ao nível ministerial como com a colaboração de vários intervenientes do processo educativo. Embora esteja em curso a elaboração do projecto proposto na sequência das recomendações do *Plano Estratégico do Ministério da Educação e*

Ensino Superior, importa reconhecer que há muito por fazer para que a aula de Língua Portuguesa contribua para uma verdadeira aprendizagem.

Para que se alcance esse desiderato sugerimos que:

- a) - a prática pedagógica seja realizada com recurso à metodologia adequada ao PL2 e aos materiais diversificados, em que os documentos autênticos figuram como materiais fundamentais ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos;
- b) - sejam concebidos novos manuais que, além de fornecerem aos alunos informações essenciais, ponham à disposição dos mesmos conteúdos de uma forma clara e acessível;
- c) – se reformule toda a estrutura organizativa do manual, introduzindo uma definição clara dos conteúdos de cada etapa de aprendizagem, bem como a delimitação dos objectivos a serem atingidos em cada nível e em cada ano de escolaridade e a indicação de procedimentos de avaliação, em função das etapas previamente estabelecidas;
- d) – as propostas de actividades presentes nos manuais sejam atractivas e que permitam o recurso a técnicas comunicativas variadas e motivantes, de modo a fazer com que os alunos executem tarefas, tanto em pares como em grupos maiores, para que os mesmos possam usar a língua segunda, em diferentes situações comunicativas;
- e) – os manuais apelem ao uso de materiais complementares de suportes orais para apoiarem as actividades de prática da comunicação oral;
- f) – o professor deva criar ambientes propícios para que os alunos aprendam, por meio de inúmeras situações de interações verbais autênticas que vão ao encontro da curiosidade natural dos alunos, de modo a possibilitar-lhes uma convivência que traz para a sala de aula os reflexos da realidade quotidiana do país;

Em suma, não se deve perder de vista que, no âmbito do ensino, um dos grandes desafios prende-se com a reformulação do currículo da disciplina de Língua Portuguesa à luz da realidade actual. Por outro lado, uma iniciativa extremamente importante pode passar pela adopção de uma política de Língua Portuguesa que leve em conta um programa, talvez um pouco mais ambicioso, a nível da referida disciplina, que abarque toda a área de actuação dessa língua, no sentido de promover um domínio satisfatório da mesma por parte dos caboverdianos, favorecendo, deste modo, a sua aprendizagem num ambiente que propicia o bilinguismo.

Posto isto, importa sublinhar que as sugestões apresentadas podem ser encaradas como meras possibilidades entre as várias que um estudo mais aprofundado nessa matéria possa proporcionar.

Apesar de termos a consciência de que as opções escolhidas no decorrer da investigação nem sempre foram as melhores, devemos reconhecer que a chegada a esta etapa não foi fácil. Contudo, estamos convictos de que este foi um trabalho possível, que possa abrir caminhos para futuras investigações neste sentido.

3. - Referências Bibliográficas

AAVV. (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. 1º Vol. 1º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AAA.VV. (1991a). *Guia do professor de língua portuguesa*. 1º Vol. 2º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AAVV. (1991b). *Guia do professor de Língua Portuguesa*. 1º Vol. 3º Nível. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALMADA, José Luís Hopffer C. (2000). “ Importância da Padronização para a Língua e a Cultura Cabo-verdianas.” In **Grupo de Padronização do Alfabeto**. *Proposta de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano*. Praia: IIPC. 187-223.

AMOR, Emília (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

ANÇÃ, Maria Helena (1999). *Ensinar Português – entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, Ana Isabel Oliveira e **ARAÚJO e SÁ**, Maria Helena A. B. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira: Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para a abordagem comunicativa*. Universidade de Aveiro: Edições ASA.

ARAÚJO e SÁ, Maria Helena e **ANDRADE**, Ana Isabel (2002). *Processos de Interação Verbal em Aula de Línguas: Observação e Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. M. E.

ARAÚJO e SÁ, Maria Helena, **ANÇÃ**, Maria Helena e **MOREIRA**, António (coord.). (2004). *Transversalidades em didáctica das línguas. Estudos temáticos 2*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

AZENHA, Manuel (1997). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras (sugestões para tornar aprendizagem um prazer)*. Lisboa: Edições ASA.

AZENHA, Manuel (2001). *As Línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada na execução de tarefas (ABET)*. Porto: Edições ASA.

BARBEIRO, Luís (1998). *O Jogo no ensino – aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda e comunicação, Lda.

BARBEIRO, Luís (1999). “ Funcionamento da língua: As dimensões activadas a partir dos manuais escolares”. In CASTRO, et alii (Org.). *Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares: - Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Aveiro: CEEP: IEP – Universidade de Aveiro. PP. 95-110

BATISTA, António Augusto e **VAL**, Maria da Graça Costa (2004). *Livros de Alfabetização e de Português: Os Professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Ceale Autêntica.

BENITO, José Luís Villalaín (1997). *Manuales Escolares en España*. (Tomo I). Legislación (1812-1939). Madrid: Universidad Nacional de Educación à Distancia.

BENTO, Maria da Conceição Reis Lima (1999). “Concepção de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna.” In **CASTRO** et alii (Org.) *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares : estatuto, funções, história*. Aveiro: CEEP – IEP – Universidade de Aveiro.111-120

BOUCHER, Anne-Marie, **DUPLANTIÉ**, Monique e **LEBLANC**, Raymond (1988). *Pédagogie de la Communication dans L'Enseignement d'une Langue Étrangère*. Bruxelles: De Boeck-Wesmel - Editions Universitaires.

BRITO, Inês (2006). “Importância da Padronização para a Língua e o Ensino.” In **GPPA** – *Proposta de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano*. Praia: IIPC.225-241

CABRAL, Marianela (2001). *O Manual Escolar Como Vector de Indução de Diferentes Lógicas de Prática Docente? – Um estudo de caso sobre um manual escolar de Língua Inglesa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: UL – FPCE.

_____ (2005). *Como Analisar Manuais Escolares*. Lisboa: Texto Editores

CARVALHO, José António Brandão (1999). “A escrita nos manuais de língua portuguesa objecto de ensino/aprendizagem ou veículo de comunicação?”. In **CASTRO**, et alii (Org.). *Actas do I encontro internacional sobre manuais escolares: - Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Aveiro: CEEP: IEP – Universidade de Aveiro. 179-187

CASTRO, Rui Vieira de (1989). “A aula de Português: um contexto especializado de comunicação”. In **SEQUEIRA**, Fátima, **CASTRO**, Rui Vieira de e **SOUSA**, Maria de Lourdes. *O Ensino-Aprendizagem do Português: Teoria e Práticas*. Minho: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho. 13-29

CASTRO, Rui Vieira de & **SOUSA**, Maria de Lourdes Dionísio de (1998). “Práticas de Comunicação Verbal em Manuais Escolares de Língua Portuguesa.” In *Actas do Encontro da A.P.L. – Linguística e Educação*. (Org.) Castro, Rui Vieira de & Sousa, Maria de Lourdes Dionísio de. Lisboa: APL e Edições Colibri. Pp. 293-298.

CASTRO, Rui Vieira de (2003). “Prólogo”. In **LOMAS**, Carlos. *O Valor das Palavras(I). Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. Porto: Edições ASA.

CENOZ IRAGUI, Jasone (2005). “ El Concepto de Competência Comunicativa.” In *VADEMÉCUM para La Formación de profesores, Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)*. (2ª Edição). Barcelona: SGEL, SA. Edição. 449-465

CHOPPIN, Alain (1992). *Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette.

_____ (1999). *Les Manuels Scolaires de la Production*, Actas do 1º EIME, Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Minho: Universidade de Minho.

COMÉNIO, João Amos (1957). *Didáctica Magma: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos*. 3ª Edição. (tradução de Joaquim Ferreira Gomes). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CONSELHO de EUROPA, (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. 1ª Edição, Lisboa: Edições ASA.

COSTA, Arlindo Monteiro Lopes da (2005), *O Crioulo como Língua de Escolarização em Cabo Verde* (Tese de Mestrado). Lisboa: FLUL.

CRISTÓVÃO, Fernando (2008). *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

CUADERNO METODOLÓGICO (2001). *Elaboración y Selección de materiales para la enseñanza y Aprendizaje de la Historia de Iberoamérica*. Madrid: Cátedra de Historia de Iberoamérica.

DESMARAIS, Lise e **DUPLANTIÉ**, Monique (1988). “Approche communicative et Grammaire”. In **BOUCHER**, Anne-Marie, et alii. *Pédagogie de la communication dans l’enseignement d’une langue étrangère*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael S.A. – Editions Universitaires, 51-66.

DUARTE, Dulce Almada (1998). *Bilinguismo ou Diglossia? – As relações de força entre o Crioulo e o Português na sociedade cabo-verdiana*. Praia: SPLEEN-EDIÇÕES.

_____. (2000). “O Papel Alienador da Escola Colonial”. In VEIGA, Manuel (Org.) *1º Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC.

_____. (2006). “História da Escrita em Cabo Verde”. In GPPA – *Proposta de Bases do Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano*. Praia: IIPC.49-97

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Maria del Carmem (2005). “Principios y Criterios para el Análisis de Materiales Didácticos.” In *VADEMÉCUM para La Formación de profesores, Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)*. (2ª Edição). Barcelona: SGEL, SA. Edição. 715-734

FERRO, Salazar (2000). “A Língua Cabo-verdiana. In VEIGA, Manuel (Org.) *1º Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC.

FILIZARDO, Diana (1991). *A Aula de Inglês e o Trabalho de Projecto: Sugestões de Actividades Práticas*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

FISCHER, Glória et alii (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.

FREIRE, Maria Goreti Varela, (2007). *O Ensino do Português (L2) a partir do Cabo-Verdiano (LM)*. Lisboa FLUL.

FRIAS, Maria José (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora, Lda.

GALISSON, Robert e **COSTE**, Daniel (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.

GALISSON, Robert (1999). "Place de la Didactologie des Langues – Cultures Dans Le Concert des Disciplines D'Intervention du Domaine (contexte François). In VIEIRA, et alii (org.). *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras: Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, Formação, Ensino*. Minho: IEP-DME: Universidade do Minho, 31-46

GÉRARD, F. et al. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelas. De Boeck-Wesmail (tradução Portuguesa de Júlia Ferreira e de Helena Peralta, Porto, 1998)

GÉRARD, e **ROEGIERS** (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*, Porto: Porto Editora.

GERMAIN, Claude (1993). *Evolution de L'Enseignement des Langues: 5000 Ans D'Histoire*. Paris: CLE International.

GERMAIN, Claude (1998). *Didáctica des Langues Étrangères: Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE Internacional.

GOMES, Aldónio (1994). "À Procura de uma Política de Língua para África." In *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, nº 6, Mês de Julho/1994. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 159-188.

GROSSO, Maria José dos Reis (2007). *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. Macau: Universidade de Macau.

HOUT, Hélèn (1989). *Dans la Jungle des Manuels Scolaires*. Paris : Éditions du Seuil.

HUOT, Réjean (2002). *Métodos Quantitativos para as Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget e Epistemologia e Sociedade.

ILTEC. *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. (2008). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INSTITUTO DE LÍNGUA E LITERATURA PORTUGUESAS (2002). *II Jornadas Científica – Pedagógicas de Português*. Coimbra: FLUC - Gráficas de Coimbra.

JOHNSEN, Egil Borre (1996). *Libros de Texto en el Calidoscópio – Estudio Crítico de la Literatura Y la investigación sobre los Textos Escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

LITTLEWOOD, William (1992). *Teaching Oral Communication: A Methodological Framework*. Oxford: Blackwell Publishers.

LOMAS, Carlos (2003). *O Valor das Palavras (I): Falar, Ler e Escrever na Aula*. Porto: Edições ASA.

LOPES, Amália Maria Vera - Cruz de Melo (2003). *A Aula de Português: Reflexões Críticas Sobre a Prática de Ensino da Produção Escrita*. S. Vicente: Edições Calabedotche.

LUGARINI, Edoardo (2003). “Falar e ouvir. Para uma didáctica do “saber falar” e do “saber ouvir”. In **LOMAS**, Carlos. *O Valor das palavras I: Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA. 109-155

MACHADO, Carmo Miranda (2007). *Entre dois Mundos, Entre duas Línguas: Escola e Linguagem em Três Histórias de Vida Luso-africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

MACHADO, José Pedro (1967). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. 2ª Edição. Vol. II. Lisboa: Editorial Conflência, Lda. e Livros Horizonte, Lda.

MAGALHÃES, Lúcia et alii (1999). “Ao (Des)encontro da Autonomia do Aluno com o Manual Escolar”. In *Educação em Línguas Estrangeiras. Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras*. Minho: Universidade do Minho. 457-471

MARQUES, Maria Emília Ricardo (1990). *Didáctica do Francês*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARTINHO, Ana Maria (1996). “Manuais e Ensino do Português em Angola e Moçambique”. In **DUARTE**, Inês e **LEIRIA**, Isabel (org.). *Actas do congresso Internacional sobre o Português*. Vol. III. Lisboa: Universidade de Lisboa – Edições Colibri. P

MENDES, Mafalda (2005). “Cabo Verde – Ir à Escola em L2.” In **MATEUS**, Maria Helena Mira e **PEREIRA**, Luísa Teotónio (Org.). *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC. 113-135

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1983). *O Ensino do Português na Bélgica*. Lisboa: Oficinas Gráficas da Minerva do Comércio.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.

_____ (2005). “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE.” In *VADEMÉCUM para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. 2ª Ed. Madrid: SGEL, SA. 287-304

MORGADO, José Carlos (2004). *Manuais escolares – Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

MOTA, Maria Antónia Coelho da (1996). “Viagem Através dos Métodos de Português – Língua Não Materna: Análise Linguística”. In *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Vol. II. (org.) **DUARTE**, Inês e **LEIRIA**, Isabel. Lisboa: Universidade de Lisboa – Edições Colibri. Pp. 491-509.

PALOU, Juli et alii (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

PATTISON, Pat (1987). *Developing Communication Skills: - A Practical handbook for language teachers, with examples in English, French and German*. New York: Cambridge University Press.

PINILLA GÓMEZ, Raquel (2005). “La estrategias de comunicación.” In *VADEMÉCUM para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. 2ª Ed. Madrid: SGEL, SA. 435-446

_____ (2005). “La expresión oral”. In *VADEMÉCUM para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid: Editorial de SGEL, SA. 879-897

PINTO, Jorge Alexandre Loureiro (2005). *Formação Contínua de Professores em Linha: Português L2 em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado: Praia: Universidade Jean Piaget.

PUREN, Christian (1998). “Perspective Objet e Perspective Sujet en Didactique des Langues – Cultures” *ELA*, nº 109. Paris, Janvier – mars, Didier Erudition.

RAVERA CARREÑO, M. (1990). “A Expressão Oral: Teoria, tendências e actividades. In BELLO, P. [et alii]. *Didáctica de las lenguas segundas: Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Gráfica Internacional.

REI, José Esteves (1998). *A Escola e o Ensino das Línguas*. Porto: Porto Editora.

REIS, Carlos e **ADRAGÃO**, José Victor (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, A. C. (1991). “Manuais Didácticos, Desenvolvimento Curricular e Inovação Educativa”. In *Actas, Português Como Língua Estrangeira*. Direcção dos Serviços de Educação. Fundação Macau. Universidade da Ásia Oriental. Instituto Português do Oriente. Macau. 273-288.

RICHARD J. e **ROGERS T.** (2003). *Enfoques y Métodos en Enseñanza de Idiomas*. (2ª Edição). España. Cambridge. University Press.

RICHARDEAU, François, (1986), *Conception et Production des Manuels Scolaires, Conception et Production des Manuels Scolaires-Guide Pratiques*. Belgique: Unesco.

RIVERS, Wilga M. (1993). *Interactive Language Teaching*. 6ª Edição. Cambridge : Cambridge University Press.

SÁ, Cristina Manuela (1997). “O estudo da narrativa e a sua importância para o desenvolvimento de uma competência comunicativa em Língua Materna”. In A.P.L. – *Actas do XII Encontro da Associação Portuguesa da Linguística*. (Org.) Castro, Ivo. Lisboa, PP. 293-298.

SADOW, Stephen A. (1993). "Speaking and listening: imaginative activities for the language class". In **RIVERS**, Wilga M. *Interactive Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

SANTASUSANA, M. Vilà i, et alii (2005). *El Discurso Oral Formal*. Barcelona: Biblioteca de Textos.

SANTOS, Aurélio Fialho Borges dos (2006). *O Crioulo e português; Sugestões para uma Política do Idioma em Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FLUL.

SANTOS, Ana Maria Ribeiro dos e **BALANCHO**, Maria José S. (1990). *A criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora, Lda.

SANTOS, Margarida M. S., (2005). "Alfabetização em Língua Portuguesa, Língua Segunda. Projecto Continuar a ser Criança". In *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. (Org.) MATEUS, M. H. M. e PEREIRA, L. T. Lisboa: Edições Colibri e CIDAC. Pp. 137 – 157.

SCHIFFLER, Ludger (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier

SEQUEIRA, Fátima (1993). "Investigação e Formação de Professores de Língua Portuguesa". In **BARBEIRO**, Luís et alii (1993). *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL/IPL. 9-19

SHELDON, Leslie E. (1987). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications.

SILVA, Lino Moreira da (1999). "Periódicos e Jornais ao Serviço da Biblioteca Escolar: Um contributo das disciplinas de línguas". In *Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do ensino das línguas estrangeiras – investigação, formação, ensino*. Minho: IEP – DME – Universidade do Minho. 343-351

SOPHIE, Moirand (1987). *Enseigner à communiquer en Language Étrangère*. Paris: Hachette.

SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1993). *A Interpretação de textos nas aulas de Português*. Porto: Edições ASA.

_____ (1998). "Como os manuais ensinam a ler: Estratégias discursivas na construção de significados textuais." In *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Volume II. Lisboa: APL.

_____ (2000). "Condições Escolares do Ensino da Gramática: Os Livros de Português." In **CASTRO**, Rui Vieira de e **BARBOSA**, Pilar (Org.). *Actas do XV Encontro Nacional da Linguística*. Braga: APL.

SOUSA, Maria Teresa Salvado de e **BOLINA**, Mariette P. S. (1999). “ Aula de Língua Estrangeira e Interconstrução de Competências”. In **VIEIRA**, Flávia [et alii]. *Acta do Primeiro Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras: Investigação, Formação e Ensino*. Minho: Universidade do Minho 379-388.

STRECHT-RIBEIRO, Orlando (1990). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira: Crianças e Adultos*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

TAVARES, Clara Ferrão et al. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TAVARES, Clara Ferrão (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – No ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

TORMENTA, José Rafael (1996). *Manuais Escolares – Inovação ou Tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VALADARES, Maria Lúcia (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: ASA Editores, S.A.

VEIGA, Manuel, (1982). *Diskrison Strutural di Kauberdianu*. Praia: ICL.

_____, (1994). *A Sementeira*. Lousã: Edições ALAC.

_____ (2000). “ Falar a nossa língua é, também um acto de cultura”. In **VEIGA**, Manuel (Org.) *1º Colóquio Linguístico sobre o Crioulo de Cabo Verde*. Mindelo: INIC.

_____ (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

Outros Documentos

CPLP (2007). *Pensar, Comunicar, Actuar em Língua Portuguesa* (revista comemorativa dos 10 anos da CPLP).

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO Nº 103/III/90 de 29/12/1990.

LEI CONSTITUCIONAL, nº 1/V/99 de 23/11/99, B.O nº 43, Suplemento ao B.O de 23/11/99.

GOMES, Aldónio, (1997), *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa, 2º Ciclo do Ensino Secundário, 9º e 10º Anos*. Ministério da Educação, Ciência e cultura. Praia: Tipografia Santos Lda.

MATOS, Alice e **LOPES**, Amália Melo, (1997), *Programa da Disciplina de Língua Portuguesa, 1º Ciclo - 7º e 8º Anos de escolaridade*, Ministério da Educação, Ciência e Cultura. Praia: Tipografia Santos, Lda.

MATOS, Alice (s/d). *Manual de Língua Portuguesa de 9º Ano de Escolaridade*. Ministério de Educação de Cabo Verde. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2003). *Plano estratégico da educação*. Praia: MEVRH.

NEIVA, Maria Cândida. (1996). *Hespérides, Manual de Língua Portuguesa do 1º Ciclo*. Ministério de Educação de Cabo Verde. Porto: Porto Editora.

Sitografia

MAGALHÃES, Justino (2009). *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural : Para a Historiografia do Manual Escolar em Portugal*.

<http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/universidaddeLisboa.pdf>. Acedido em 25/11/2009.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/04/plemafrica.pdf>. *A Língua Portuguesa em África: perspectivas presentes e futuras*. Acedido em 12 de Março de 2009.

Anexos

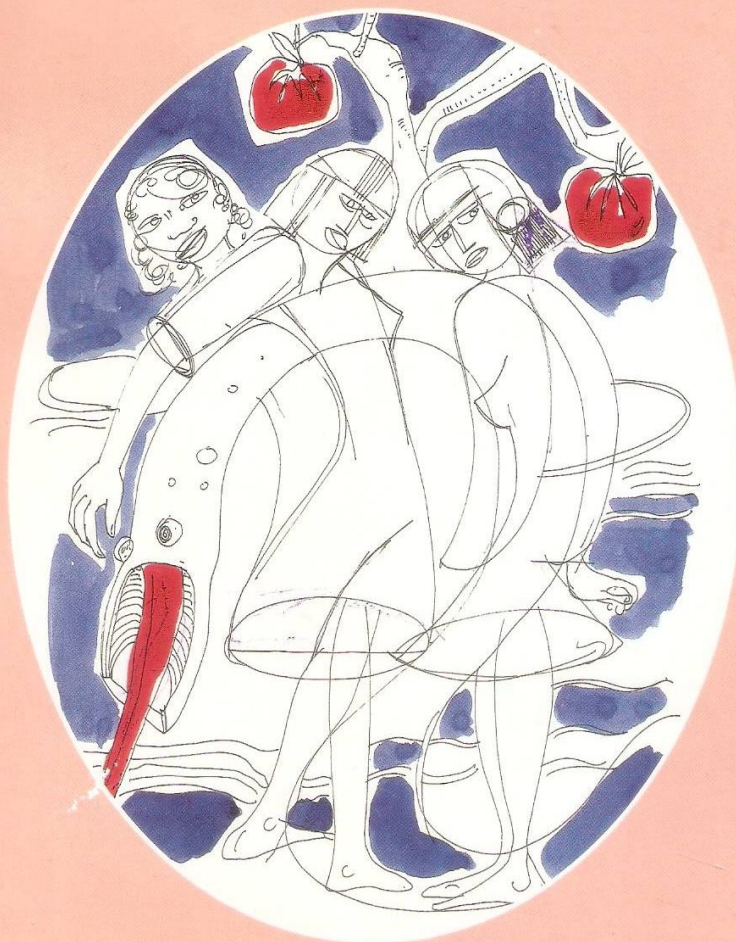
República de Cabo Verde
Ministério da Educação

7.º E 8.º ANOS DE ESCOLARIDADE

1.º CICLO

LÍNGUA PORTUGUESA

HESPÉRIDES



Maria Cândida Neiva

A MENINA DO MAR

— Eu sou uma menina do mar. Chamo-me Menina do Mar e não tenho outro nome.

Não sei onde nasci. Um dia uma gaivota trouxe-me no bico para esta praia. Pôs-me numa rocha na maré vaza e o polvo, o caranguejo e o peixe tomaram conta de mim. Vivemos os quatro numa gruta muito bonita. O polvo arruma a casa, alisa a areia, vai buscar a comida. É de todos nós o que trabalha mais, porque tem muitos braços. O caranguejo é o cozinheiro. Faz caldo verde com limos, sorvetes de espuma e salada de algas, sopa de tartaruga, caviar e muitas outras receitas. É um grande cozinheiro. Quando a comida está pronta o polvo põe a mesa. A toalha é uma alga branca e os pratos são conchas. Depois, à noite, o polvo faz a minha cama com algas muito verdes e muito macias. Mas o costureiro dos meus vestidos é o caranguejo. E é também o meu ourives: ele é que faz os meus colares de búzios, de corais e de pérolas. O peixe não faz nada porque não tem mãos, nem braços com ventosas como o polvo, nem braços com tenazes como o caranguejo. Só tem barbatanas e as barbatanas servem só para nadar. Mas é o meu melhor amigo. Como não tem braços nunca me põe de castigo. É com ele que eu brinco. Quando a maré está vazia brincamos nas rochas, quando está maré alta damos passeios no fundo do mar. Tu nunca foste ao fundo do mar e não sabes como lá tudo é bonito. Há florestas de algas, jardins de anêmonas, prados de conchas. Há cavalos marinhos suspensos na água com um ar espantado, como pontos de interrogação. Há flores que parecem animais e animais que parecem flores. Há grutas misteriosas, azuis-escuras, roxas, verdes e há planícies sem fim de areia fina, branca, lisa. Tu és da terra e se fosses ao fundo do mar morrias afogado. Mas eu sou uma menina do mar. Posso respirar dentro da água como os peixes e posso respirar fora da água como os homens.

Sophia de Mello Breyner Andresen,
A Menina do Mar



1. Ouviste contar o início da história de «A Menina do Mar». Vais agora participar num JOGO que consiste em formular o maior número possível de perguntas sobre o texto. Principiando numa ponta da sala, um aluno faz uma pergunta ao colega de carteira. Este responde-lhe e faz uma nova pergunta ao colega do lado. E, assim, sucessivamente.

NOTA: Prepara-te para a tua vez, senão quebras o ritmo.

2. Lê o texto em silêncio.
3. Preenche o seguinte quadro, referindo as actividades desempenhadas pelos amigos da Menina do Mar. (Transcreve o quadro no caderno, aumentando-o, porque não terás lugar para escrever no livro.) Deves recorrer ao texto para procurar a informação, todas as vezes que achares necessário.

PERSONAGENS	ACTIVIDADES (Verbo no Presente do Indicativo)	
Polvo	•	•
	•	
	•	
Caranguejo	•	•
	•	
Peixe	•	

B

1. Ouviste a Menina do Mar apresentar-se e realizaste exercícios de identificação do Adjectivo. Estás preparado para pôr em prática o que te propomos:

Divide-se a turma em dois grupos. Todos preparam a sua intervenção, segundo as indicações:

1.º GRUPO

- Cada aluno apresenta-se seguindo o esquema de *A Menina do Mar*.

Chamo-me.....
Nasci.....
Vivo com.....
Nos meus tempos livres, gosto de

2.º GRUPO

- Cada aluno, para se caracterizar:
 - escolhe dois adjectivos positivos e dois adjectivos negativos.

ADJECTIVOS POSITIVOS	ADJECTIVOS NEGATIVOS
QUALIDADES	DEFEITOS
:	:

— Diz o seu nome e cita o que escreveu no caderno.

- No quadro, em duas colunas, registam-se todos os adjectivos citados (sem repetir).

2. No fim, a turma discute:

- que qualidades são importantes para o trabalho na escola;
- que defeitos devem ser eliminados para se poder realizar uma actividade conjunta.

RITUAL SAGRADO

- Bom dia, gente.
- Bom dia, papá.

Trouxe meia dúzia de velas, que foi colocando uma a uma em cada mesinha de estudo. Na mesinha do Tói, para a sua explicação da manhã. Na mesinha do Clarimundo, para os seus estudos do

5.º ano, a pouco menos de um mês dos exames. Na mesinha do Olavo, do mofino e rebelde Olavo, para o esforço final do seu 4.º ano. Na mesinha da Adelaide, para findar o 6.º ano com as notas do costume, sempre no ponto mais alto das classificações. Ah, coitado dele, que só teve a 4.ª classe! As duas restantes velas colocou-as sobre uma estante, com mais dois pratinhos de vidro, para ajudar a iluminar melhor aquela igreja de sabedoria. Era um sótão amplo, ainda sem divisórias, de tecto alto, salvo junto às



A ler é que a gente se entende, Métivier

— Puxa a cavilhazinha, a tamarela abre-se.
 O Capuchinho Vermelho puxou a cavilha e a porta abriu-se. O Lobo, vendo-a entrar, disse-lhe, escondendo-se _____ do cobertor da cama:
 — Põe o bolo e o potezinho de manteiga em cima da arca e vem deitar-te comigo.
 O Capuchinho Vermelho _____ e vai deitar-se na cama, onde ficou muito admirada ao ver como era a sua avozinha em camisa de dormir. E disse-lhe:
 — Minha avó, que grandes braços tem!
 — São para te _____ melhor, minha filha!
 — Minha avó, que pernas tão grandes tem!
 — São para _____ melhor, minha filha!
 — Minha avó, que grandes orelhas tem!
 — São para te _____ melhor, minha filha!
 — Minha avó, que grandes olhos tem!
 — São para te _____ melhor, minha filha!
 — Minha avó, que grandes dentes tem!
 — São para te _____ .
 E _____ estas palavras, o Lobo mau _____ sobre o Capuchinho Vermelho e comeu-a.

Charles Perrault,
Histórias dos Tempos Idos

A Escutaste atentamente o teu professor **ler três vezes** «O Capuchinho Vermelho», enquanto mantinhas o livro fechado. Tenta, agora, **completar o texto** a lápis, mostrando que te lembras da história. Se possível, procura utilizar as palavras exactas.

B 1. Depois de realizada a correcção para se encontrar a versão original de Charles Perrault, **relê o texto em silêncio**.

2. Vais agora trabalhar a **leitura em voz alta**.

Por causa da distribuição dos papéis, organizam-se grupos de cinco alunos:

1. Narrador
2. Mãe
3. Capuchinho
4. Lobo
5. Avó

Não te esqueças de que as **vozes** devem ser diferentes:

- o Capuchinho fala como uma menina pequena;
- a Avó, que é velhinha, treme a voz;
- o Lobo tem um vozeirão...

C Fechados os livros, organiza-se a **narrativa oral colectiva**: começando numa ponta da sala, em cadeia, cada aluno contará um bocadinho da história até se chegar ao fim.

D «E depois?» Quem quer imaginar que o conto termina de outra maneira?

2. És capaz de inventar outros **títulos** para o texto?

3. Completa a grelha, utilizando se necessário palavras do texto entre aspas.

TEMPO		«a noite», «depois da ceia»,	
ESPAÇO		
PERSONAGENS (individuais e colectiva)		ACÇÕES (antes das histórias)	ACÇÕES (durante as hist.)
	Mamãe-Velha	— rezava; — sentava-se	} — Ouviam as histórias
	Mamãe	— ; — sentava-se	
	Os meninos (incluindo Lela, Manduca e o narrador)	— sentavam-se nos bancos	— — pediam mais histórias
	Nha Rosa Calita		—

4. Atenta no **narrador**.

a) Que informações nos dá o texto sobre ele?

- idade;
- família;
- interesses;
- sentimentos.

b) Ao descrever, o narrador utiliza uma série de **diminutivos**:

- sublinha-os;
- que exprime o seu uso repetido?

5. **Nha Rosa Calita** destaca-se entre as personagens. Elaborando frases, faz:

- a) a sua caracterização física;
b) a sua caracterização psicológica.

NOTA BEM: Desenha duas colunas e anota em cada uma delas as referências do texto. Só depois poderás responder à pergunta 5., elaborando frases.

C

Também na tua infância ouviste histórias ao serão. Organiza-te em grupo e prepara com os teus colegas a **narração oral de uma dessas histórias**.

ETAPAS:

- 1.º — Escolher a história que o grupo contará.
- 2.º — Tomar notas e organizar a narrativa.
- 3.º — Decidir a parte que será contada por cada um dos elementos.
- 4.º — Treinar a apresentação.

No fim vota-se o grupo vencedor.

D

Prepara a **leitura expressiva** do texto de Baltasar Lopes, em grupo. Escolham o narrador (ou narradores), *nha* Rosa Calita, o filho da mãe do Vento e os meninos. Não se esqueçam de que há falas que podem ser lidas colectivamente.

4. Analisa o significado de cada um destes provérbios e relaciona-o com a fábula «A Cigarra e a Formiga»:

- *Quem não trabaça não manduca.*
- *Faz o bem e não olhes a quem.*
- *O que reparte não perde.* (provérbio Macua — Moçambique)
- *Deus dá o pão mas não amassa a farinha.*
- *Onde come um, comem três.*
- *Viver é ajudarmo-nos uns aos outros a viver.* (provérbio Macua)
- *Não rias do mal do vizinho que o teu vem a caminho.*
- *Homem prevenido vale por dois.*

5. Faz a **leitura** (ou recitação) **dialogada** do texto.

6. **Reconta** oralmente a fábula.

7. Escreve um **postal**:

- à Formiga (a protestar contra a sua atitude)
ou
- à Cigarra (a aconselhá-la)

A RAPOSA E O BODE

Um dia, uma raposa caiu imprudentemente num poço muito fundo e não conseguia sair. Ali esteve, até que apareceu o bode que ia beber água ao mesmo poço. Antes, porém, perguntou à raposa se a água era potável e abundante. Ela, muito esperta, disse-lhe com amabilidade:

— Desce, amigo, a água é muito boa e está-se muito bem aqui.

O pobre do bode desceu e a astuta raposa, subindo para as costas do companheiro, ergueu-se nas suas patas e saiu do poço.

E o ingénuo bode, é claro, lá ficou dentro do poço.

Fedro

O CORDEIRO NO TELHADO

Um cordeiro estava no alto de uma cabana, a comer uns fios de palha seca, quando passou perto um lobo esfomeado.

— Adeus, lobo — disse o cordeiro. — Estás hoje com um ar abatido. Andas à procura de alguma lagarta ou de alguma lesma para trincares? O quê? Desapareceram todas? Então talvez possas caçar algum gato velho, distraído a lamber o seu leite.

O lobo olhou para cima.

— Cordeiro — respondeu o lobo com brandura —, continua a morder as tuas palhas secas e fica sabendo que tens a cabeça tonta mais vazia do que o meu estômago. Fazes-te valente no cimo desse telhado, mas se estivesses aqui em baixo aprenderias num instante a tratar os teus superiores com mais respeito.

Procura afastar-te do meu caminho quando nos encontrarmos ao mesmo nível.

É fácil parecer valente quando não se está em perigo.

Esopo, versão de Ricardo Alberty

República de Cabo Verde
Ministério da Educação, Ciência e Cultura

ENSINO SECUNDÁRIO

LÍNGUA PORTUGUESA

MANUAL

Alice de Matos



9.º ANO DE ESCOLARIDADE



CRIOLIDADE

Do ponto de vista antropológico e sócio-histórico, o arquipélago de Cabo Verde, assim como o de S. Tomé e Príncipe, diferencia-se grandemente das formações sociais do continente africano. Trata-se do que se pode chamar, de modo aproximativo, de formações sociais «crioulas» ou ainda, como muito modernamente se apelida, de «antilhesas».

A criouldade, definida no seu sentido amplo, que é simultaneamente cultural, social e histórico, deriva da criação de uma sociedade a partir da integração de europeus e africanos sob a hegemonia política dos primeiros. Se, neste tipo de sociedade, as fracturas étnicas inicialmente coincidiam com as de classe, fazendo do negro escravo e do branco escravocrata, daquele o «gentio» e deste o civilizado, não é menos certo que a própria dinâmica histórica destas mesmas sociedades, ou seja, a luta entre as classes que as compõem, faz baralhar estes dados (dinâmica da criouldade). Com efeito, em Cabo Verde, a falência dos escravocratas brancos, o seu distanciamento em relação à metrópole originária, a mestiçagem, a alforria, a «maronagem», as revoltas dos escravos, a constituição das comunidades autónomas de libertos do interior («os isolats»), a cristianização alargada, etc., produzem formas sociais inéditas e singulares, híbridas, empregando a palavra correcta «crioulas». As sociedades crioulas fazem dos seus elementos algo mais e diverso do que simples europeus e africanos nascidos no além-mar. A alteridade geográfica acrescenta-lhes outras: social e cultural. Mas o tipo de criouldade de cada sociedade crioula é o resultado de lutas, tensões, acontecimentos que nela tiveram e têm lugar. (...)

(Adaptado)

António Leão Correia e Silva,
Histórias de um Sahel Insular.

DEBATE

A língua, a música, a gastronomia (culinária), as tradições são alguns dos ingredientes da cultura de um país.

Em Cabo Verde, e fora dele, tem-se utilizado a palavra **cabo-verdianidade** para explicar tudo o que é (ou parece ser) genuinamente nacional.

- Através da discussão dos conceitos de criouldade e cabo-verdianidade, nas aulas de História e de Cultura Cabo-Verdiana, obterás outros elementos que te permitirão explicar a natureza da identidade do povo cabo-verdiano.



E não é que toda a gente percebeu que se põem vírgulas conforme o sentido da frase.»

DEBATE

Aluno A:

— A professora de Física deve corrigir os meus erros de Português ou não?

Aluno B:

— Se a definição que dei no teste está certa, mas não construí correctamente a frase e cometi dois erros de ortografia, a minha resposta tem a cotação toda ou o professor de Geografia pode descontar-me uns pontos?

1. Estas e outras perguntas semelhantes fazem parte de uma questão antiga e muito discutida entre os professores, que é a de saber a quem cabe a responsabilidade de ensinar a Língua Portuguesa ou, dito de outra maneira, se o ensino do Português é da responsabilidade exclusiva do professor da disciplina ou não.

No Ensino Básico, a questão não se coloca porque havendo um professor único é o mesmo que tem de ensinar todas e cada uma das matérias.

No Ensino Secundário, já é diferente. Como cada professor ensina uma disciplina, há que esclarecer sobre as responsabilidades de cada um.





LER / COMUNICAR

1. Servindo-te dos elementos que assinalaste durante a leitura, constrói o esquema. Num extremo, fica o certo; no outro extremo, o errado; entre os dois extremos, cada uma das etapas intermédias e respectiva explicação, bem como exemplos, se referidos no texto.
2. É frequente no texto a construção do tipo substantivo + adjectivo, como, por exemplo, «linguística moderna», na linha 1:
 - Copia do texto todas as construções substantivo + adjectivo.
 - Explica cada uma das expressões que transcreveste. Consulta um *Dicionário de Termos Linguísticos*. Pede ajuda ao teu professor, se não tiveres acesso a um dicionário desse tipo.
3. Também é muito usada no texto a construção que liga uma forma do verbo ser (é, será...) a um adjectivo, como, por exemplo, «é obrigatório», na linha 4.
 - Faz uma lista de todas as construções do tipo «forma do verbo ser + adjectivo».
 - Constrói frases da tua autoria, adequadas às mais diversas situações, empregando cada uma das expressões que copiaste no caderno.
 - Discute com os teus colegas a adequação/não adequação das expressões nas frases que criaram.
4. Uma das incorrecções referidas no texto tem a ver com as formas de tratamento.
 - Destaca a parte do texto onde esta questão é tratada.
 - À primeira vista parece que «tratar por você um interlocutor mais idoso» não tem nada de impróprio, não é verdade? Mas, não é bem assim. Lê o documento a seguir sobre as formas de tratamento na variante do Português falado no Brasil.

Aprende

Nas formas de tratamento, utilizam-se certas palavras e locuções que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como: *você, o senhor*, etc. Embora designem a pessoa a quem se fala (isto é, a 2.^a pessoa), esses pronomes levam o verbo na 3.^a pessoa.

No Português falado no Brasil, o uso do *tu* é restrito. Pode mesmo dizer-se que essa forma foi substituída por *você*.

Para a maioria dos brasileiros, só há dois tratamentos de 2.^a pessoa realmente vivos: *você*, como forma de intimidade; o *senhor*, a *senhora*, como forma de respeito, cortesia. Neste caso, se se trata de moça solteira, usa-se a forma *senhorita*.



P. — Da aldeia da Craca?

B.L. — É um dos bairros, sim. É na vinda para a cidade, propriamente.

P. — Foi então que houve esse desfile... E essa bandeira, viu-a ou foi uma coisa imaginada?

B.L. — Não, houve bandeira, a «bandeira negra da fome»... O Mestre Ambrósio, a imagem que se tem do Mestre Ambrósio é a imagem criada pelo poema de Gabriel Mariano: o Mestre Ambrósio foi julgado, foi deportado para Angola e nesta altura nós resolvemos..., discutimos se devíamos ou não apresentar-nos para seguirmos o destino do Mestre Ambrósio já que tínhamos, ainda que indirectamente, a responsabilidade do que se tinha passado. Se não estou em erro, o Manuel Velosa é que disse: «Assim é abrir caminho para..., é deixar o campo de batalha sem guerreiros. Porque se nós vamos, quem fica cá para qualquer coisa de que o povo precise?» De maneira que lá foi...

P. — Até foi dito que havia, inscrita na bandeira, a palavra *fome*...

B.L. — Sim, fome.

P. — Lembra-se de tê-la visto?

B.L. — Sim, sim.

P. — E o «Capitão» depois voltou?

B.L. — Voltou, veio morrer a Cabo Verde.

(Adaptado)

Michel Laban, *CABO VERDE — Encontro com Escritores*, 1.º vol.

LER / COMUNICAR

1. Reconta o que leste, oralmente ou por escrito. Não deixes de referir os seguintes aspectos, entre outros:

- Por que é que houve a manifestação?
- Quem a organizou? Para quê?
- Como surge a figura do Mestre Ambrósio?
- Que aconteceu, finalmente, ao Mestre?



quiescentes, paradas exactamente na fase do seu ciclo de vida em que os genes estão abertos para o que os cientistas de Roslin chamam «reprogramação da expressão do gene». Por outras palavras, os genes podiam receber sinais do ovo no sentido de começarem a construir um embrião de ovelha. Não é bem um método infalível — de 277 células adultas fundidas com óvulos, só resultaram 13 embriões e só Dolly nasceu viva — mas é melhor do que alguém alguma vez fizera. Ainda mal tinham revelado Dolly, e já os cientistas de Roslin garantiam a quem perguntava que nunca ninguém aplicaria a seres humanos a tecnologia que dera origem a Dolly. Pressionados a responder se a clonagem humana estava na forja, os cientistas falaram da imoralidade, da ilegalidade e da inutilidade de tal passo.

(...) A clonagem — a manipulação de uma célula de animal de modo a dar origem a um duplicado exacto desse animal — é o fruto proibido da biotecnologia. Alguns cientistas estavam tão seguros de que não podia ser feito que, nos anos 70, dissuadiram os bioéticos de ponderarem as implicações morais.

(...) Se a criação de Dolly faculta algumas lições, são estas. Primeira, que tudo o que não é proibido pelas leis da natureza é possível. Segunda, a ciência, para o melhor e para o pior, vence quase sempre; os escrúpulos éticos podem atirar alguns obstáculos para o caminho, ou até afectar a difusão da técnica, mas raramente a náusea moral faz frente à ofensiva da ciência. A sociedade faria bem em encarar o facto de nenhuma lei conhecida da natureza proibir a clonagem de seres humanos. Se pretende pronunciar-se sobre se os adultos podem clonar-se a si mesmos, seja para ter filhos ou para dispor de órgãos sobresselentes, o momento de falar é agora.

Ou talvez não nos tenhamos que preocupar com isso. Afinal, dizem que nada disso vai ser feito.

(Adaptado)

Revista *Expresso* n.º 1272, de 15/3/97.

LER / COMUNICAR

«Pode a ciência avançar, sem limites, pondo até em causa a própria natureza humana?»

Esta questão, que liga a ciência à ética, tem sido muito discutida ultimamente devido a certas descobertas feitas por cientistas.

— Sugere aos professores de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Formação Pessoal e Social que esta questão seja discutida numa aula conjunta.

Questionário I

O presente questionário destina-se aos professores do Ensino Secundário. A sua realização insere-se no âmbito da investigação para a dissertação de *Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa*. A sua aplicação é de carácter anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para o referido fim.

Considerando a importância da sua opinião na materialização desta pesquisa, solicitamos e agradecemos a sua colaboração.

Local de trabalho: -----

1 – Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐

2 – Idade:

- de 18 – 25 ☐ - de 26 – 30 ☐ - de 31 – 35 ☐

- de 36 – 45 ☐ - mais de 45 anos ☐

3– Habilitações Académicas

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐

Outras ☐ Indique -----.

4 – Tempo de serviço enquanto docente: ----- anos.

5- Como se sabe, a Língua Portuguesa é uma disciplina cujo ensino exige a utilização de materiais de apoio para uma boa realização da aula. No contexto cabo-verdiano, o manual escolar aparece como um dos recursos mais utilizados no ensino da referida disciplina.

Assinale o grau de importância que atribua ao manual escolar na sua actividade profissional, de acordo com a seguinte opção:

a) Muito importante ☐

b) Importante ☐

c) Pouco importante ☐

6 – Em quais dos seguintes momentos usa o manual escolar?

(Marque com um X as opções escolhidas)

a) Na preparação das aulas ☐

b) Durante a aula, para as actividades de leitura ☐

c) Durante a aula, para estimular a produção oral, a partir da interpretação do texto
☐

d) Durante a aula, para a prática de exercícios gramaticais ☐

e) Durante a aula, para incentivar os alunos para o desenvolvimento de hábitos de
leitura ☐

f) Apenas em aulas de introdução de novos conteúdos programáticos ☐

g) Outro (s) ☐. Qual (ais)? -----.

7 – Para além dos manuais escolares, utiliza outros materiais de apoio na sua prática pedagógica?

Sim ☐

Não ☐

7. 1 – Se a resposta for positiva, indique quais-----

7.2 – Independentemente da resposta dada em 7, justifique a sua opinião.

8 – Será que os manuais de Língua Portuguesa (7º, 8º e 9º anos) apresentam propostas de actividades que permitem desenvolver a competência linguística dos alunos, no domínio da oralidade, na referida língua? Justifique a sua resposta.

9 – Nos manuais do ensino secundário estão presentes os conteúdos comunicativos, linguísticos e culturais? (Marque um X na opção escolhida)

Sim ☐ Não ☐

9.1 – Como avalia esses conteúdos?

	Muito Produtivo	Produtivo	Pouco Produtivo	Outra avaliação (especifique)
Conteúdos comunicativos				
Conteúdos Linguísticos				
Conteúdos				

Culturais				
-----------	--	--	--	--

9.2 – Justifique a sua opção.

.

10- Na sua opinião, acha que esses manuais são adequados à actual realidade cabo-verdiana? Justifique a sua resposta.

-----.

11 – Como professor (a) de Português, o que gostaria de sugerir para a adequação dos manuais às necessidades comunicativas dos alunos cabo-verdianos?

-----.

12 – O sucesso do processo de ensino/aprendizagem não depende apenas do recurso aos materiais adequados. Refira os constrangimentos que certamente tem enfrentado na materialização da prática pedagógica, enquanto professor (a) de Língua Portuguesa.

-----.

13 – No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa em Cabo Verde, quais são as medidas que considera oportunas para a sua melhoria?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Lisboa, 10/12/2008

Questionário II

O presente questionário destina-se aos alunos do Ensino Secundário. A sua realização insere-se no âmbito da investigação para a dissertação de *Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa*. A sua aplicação é de carácter anónimo e os dados recolhidos serão utilizados apenas para o referido fim.

Por esta razão, a tua opinião é muito importante e, por isso, te solicitamos o máximo de objectividade nas tuas respostas.

Escola onde estudas -----.

1 – Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐

2 – Idade:

- de 13 – 15 ☐ - de 16 – 18 ☐ - mais de 18 anos ☐

3 – Sendo o manual de Língua Portuguesa um dos materiais mais usados no ensino da referida disciplina, assinala, de acordo com a opção que se segue, a importância que o manual que utilizaste no ano anterior teve na tua aprendizagem.

a) Muito importante ☐ Importante ☐ Pouco importante ☐

4 – Em quais dos seguintes momentos utilizaste o manual de Língua Portuguesa ano anterior?

a) Durante a aula, para as actividades de leitura ☐

b) Durante a aula, para resolver os exercícios gramaticais ☐

c) Durante a aula, para a interpretação de textos ☐

d) Durante a realização de trabalhos de casa ☐

e) Durante a actividade de estudo, para a consolidação da aprendizagem ☐

f) Outro(s) ☐ Qual (ais) -----

5 – Para além dos manuais escolares, nas aulas de Língua Portuguesa do ano anterior foram utilizados outros materiais de apoio?

Sim ☐ Não ☐

6 - Se a resposta for sim, indica-os.

-----.

7 – Que tipo de exercícios do manual do ano anterior consideras interessante?

a) Exercícios gramaticais ☐

b) Exercícios sobre a interpretação de textos ☐

c) Exercícios sobre a produção escrita ☐

d) Exercícios que te permite interagir com colegas em Língua Portuguesa ☐

8 – Achas que as imagens que o referido manual apresenta te ajudaram a compreender os textos estudados? Justifica a tua resposta.

12 – O que gostaria que mudasse no manual anterior? -----

13 – Como gostarias que a aula de Português fosse realizada? -----

Lisboa, 10/12/2008